DOCUMENT RESUME

ED 177 227 TM 009 840

AUTHOR	Desjarlais, Lionel
TITLE	Etude Analytique des Instruments de Testing Employes Pour Evaluer les Progres des Eleves et des Moyens de Communiquer les Resultats aux Parents. L'Evaluation du Rendement Scolaire, pour Cycles Primaire et Moyen. (An Analytical Review of Test Instruments Used to Test Employees for Evaluating Pupil Achievement in the Primary and Junior Divisions and for Communicating the Results to Parents. The Evaluation of Scholastic Output for the Primary and Junior Divisions.)
INSTITUTION	Ontario Dept. of Education, Toronto.
PUB DATE	77
NOTE	174p.; For related documents, see ED 157 948 and TM 009 231; Document is written in French with a 22-page summary in English
AVAILABLE FROM	Ontario Government Bookstore, 880 Bay Street, Toronto, Canada M7A 1L2, Canada ($3.00)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC07 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Achievement Tests; Administrator Attitudes; Criterion Referenced Tests; Educational Assessment; Elementary Education; Elementary School Curriculum; Foreign Countries; *French; Information Utilization; Parent Attitudes; *Parent School Relationship; Standardized Tests; *State Surveys; *Student Testing; Teacher Attitudes; Testing Programs; Test Results; Test Reviews; Test Selection
IDENTIFIERS	Canada; *Ontario

ABSTRACT

A survey was conducted among Ontario, Canada teachers, administrators, and parents regarding the following aspects of French-language achievement testing: which standardized and criterion-referenced tests were used; who developed the tests; how test results were used; how school boards communicated test results to parents; what trends existed in achievement testing; and how French-language standardized tests compared with Ontario's educational objectives. Seven tests in the French language and three in English were identified; it was concluded that access to more tests was needed. Few school boards had developed their own tests, and teachers and parents supported increased board control of achievement testing. Teacher-developed tests, generally objective tests, were widely used, in spite of the teachers' lack of expertise in test construction. Test results were used to monitor teaching, individualize instruction, group and diagnose students, and report to parents. Results indicated discrepancies between teachers' and parents' expectations about reporting of results and parent-teacher conferences. The major trend reported was a more healthy attitude toward testing. (Author/GDC)

ED177227

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
D. A. Penny
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

TM009 840

Ministère
de l'Éducation

© Ministère de l'Education, Ontario, 1977
Queen's Park,
Toronto, Ontario

Publié par

Les Editions de l'Université d'Ottawa

On peut se procurer d'autres copies en s'adressant à:

Editions de l'Université d'Ottawa,
65, avenue Hastey,
Ottawa, Ontario
K1N 6N5

0N01102

RECONNAISSANCE

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué à cette étude.

Grâce à la coopération magnifique que nous avons obtenue de la part des autorités scolaires, des enseignants et des parents nous avons pu en partie compenser pour le peu de temps prévu pour la recherche. La rédaction de ce rapport a souffert des conséquences de l'échéancier très serré auquel nous avons dû nous soumettre et nous nous en excusons.

Pour la publication de ce rapport, le Ministère de l'éducation a fait traduire la section intitulée "Summary and Conclusions" que le lecteur trouvera à la fin sous le titre: Résumé et Conclusions II.

Nous voulons souligner d'une façon spéciale la collaboration de monsieur Joseph Potvin, de madame Isabelle Dorval et de monsieur Jean-Marc Young qui se sont chargés d'une grande partie des entrevues à travers la province, celle de mesdames Barbara Champagne et Jeannette Desjarlais qui ont passé des heures interminables à analyser les questionnaires, puis celle de mesdames Vivienne Lemesurier et Nicole Martin qui ont préparé le manuscrit final.

TABLE DES MATIERES

Chapitres		pages
	INTRODUCTION	vii
	1. But de la recherche	vii
	2. Méthodologie	viii
	3. L'analyse des questionnaires et entrevues	xi
I.-	L'ANALYSE DE CONTENU DES ENTREVUES AVEC L'ADMINISTRATION .	1
II.-	ENTREVUES AVEC LES DIRECTEURS D'ECOLES	10
	1. Les tests standardisés commerciaux	10
	2. Les tests standardisés ou normatifs préparés localement	18
	3. Les tests critériés	21
	4. L'évaluation telle qu'elle se pratique	21
	5. L'évolution depuis cinq ans	24
	6. La communication	26
III.-	LES ENSEIGNANTS, L'EVALUATION DU RENDEMENT SCOLAIRE ET COMMUNICATION AUX PARENTS	30
IV.-	LES PARENTS ET LA COMMUNICATION DES RESULTATS SCOLAIRES. .	56
V.-	INTERPRETATION ET DISCUSSION	62
	1. Les tests	62
	2. Tendances passées, courantes et futures	70
	3. L'utilisation des résultats des tests	73
	4. La communication des résultats aux parents	75
	5. Instruments de testing et objectifs de la Circulaire P1J1, Les années de formation	79
	RESUME ET CONCLUSIONS	102
	BIBLIOGRAPHIE.	110
	SUMMARY AND CONCLUSIONS	115
	RESUME ET CONCLUSIONS II	137

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux — pages

1. - Tests standardisés commerciaux de rendements utilisés dans les écoles françaises et nombre de Conseils Scolaires qui les utilisent. 12

2. - Opinions relatives à divers aspects de la question de l'évaluation du rendement et de la communication aux parents. 32

3. - Rang moyen de l'ordre préférentiel des enseignants pour 7 formes différentes de mesure du rendement scolaire à trois niveaux d'enseignement. 36

4. - La politique d'évaluation des élèves quant à la fréquence de son application 37

5. - L'ordre d'importance pour divers usages faits des résultats de l'évaluation tel que perçu par les enseignants 39

6. - Fréquence d'utilisation de diverses formes de questions. 40

7. - Préparation formelle des enseignants en mesure et évaluation 41

8. - L'importance relative d'un certain nombre de ressources liées à l'évaluation, présentée par niveau d'enseignement 42

9. - Procédés d'évaluation du rendement des matières de base utilisés les plus fréquemment au cycle primaire à la fin de l'année scolaire 44

10. - Procédés d'évaluation du rendement des matières de base utilisés les plus fréquemment au cycle moyen à la fin de l'année scolaire. 45

11. - Le contenu de la communication aux parents selon le niveau de l'enseignement 46

12. - Perception par les enseignants des attentes des parents en matière de communication des résultats scolaires. . 52

13. - Questions sur divers aspects de l'évaluation 53

Tableaux pages

14. - Préférence pour une méthode de communication aux parents 56

15. - Ordre de préférence des questions sur lesquelles les parents désirent être renseignés. 57

16. - La fréquence de communication désirée par les parents pour diverses questions 58

17. - Opinions des parents au sujet de l'efficacité de certaines formes particulières de communication du rendement scolaire. 59

INTRODUCTION

Au cours des quelques pages qui suivent, nous voulons présenter une vue d'ensemble de l'orientation que nous avons adoptée dans la poursuite de notre recherche sur l'analyse de la situation du testing et de l'évaluation dans les écoles élémentaires franco-ontariennes, cycles primaire et moyen.

1. But de la recherche

D'une façon générale, la présente étude porte sur l'évaluation du rendement scolaire des enfants et sur la communication de ce rendement aux parents.

D'une façon plus précise, notre recherche visait les objectifs suivants:

a) Identifier et décrire les pratiques courantes (1975-76-77) d'évaluation du rendement scolaire. Pour atteindre cet objectif, nous avons tenté de fournir une réponse aux questions qui suivent:

i) Quels tests standardisés commerciaux sont utilisés dans les cours primaire et moyen des écoles françaises de l'Ontario?

ii) Quels tests critériés commerciaux sont utilisés?

iii) Quels tests normatifs ou critériés préparés par le conseil scolaire sont utilisés?

iv) Quels autres instruments d'évaluation sont utilisés ou comment évalue-t-on le progrès et le rendement scolaire?

v) Avec quelle fréquence l'évaluation se fait au cours d'une année scolaire?

b) Faire le point sur l'utilisation des résultats du testing.

Ainsi nous avons cherché à savoir qui se sert des résultats et à quelles fins? De plus, notre enquête a tenté d'identifier la part de responsabilité qui incombait à chacun quant à l'utilisation des instruments d'évaluation, leur administration et l'utilisation des résultats.

c) Identifier les diverses méthodes utilisées par le conseil scolaire pour communiquer les résultats d'évaluation aux parents des élèves.

d) Analyser les tendances passées, courantes et futures dans l'évaluation du rendement et dans la communication aux parents.

e) Préparer un catalogue de tests dont le contenu correspond en tout ou en partie aux objectifs de PIJI et que nous pourrions utiliser dans nos écoles avec les adaptations nécessaires.

Ces objectifs que nous nous étions fixés constituaient en gros le mandat de notre contrat avec le ministère de l'éducation, dont nous trouvons une copie en appendice. Il va sans dire qu'au cours du présent rapport, nous aurons l'occasion d'élaborer tous les points couverts par le contrat.

2. Méthodologie

Plusieurs méthodologies s'offraient à notre considération pour un tel projet. Force nous était cependant de choisir une méthodologie simple et efficace en raison d'un échéancier fort court. Nous avons donc opté pour l'entrevue et le questionnaire, ce qui nous permettait plusieurs contacts personnels et directs d'une part, et d'autre part un échantillon assez considérable à travers le province.

a) choix des systèmes:

Pour mener une enquête de ce genre de façon à obtenir des résultats significatifs et représentatifs, nous avons sollicité et obtenu la collaboration de cinq systèmes majeurs du réseau scolaire francophone ainsi que de trois autres systèmes situées dans des régions très différentes par rapport aux cinq premiers.

Les systèmes scolaires ayant accepté de coopérer à l'enquête sont:

a) Le Conseil des Ecoles Séparées de Prescott et Russell;

b) Le Conseil des Ecoles Séparées d'Ottawa;

c) Le Conseil des Ecoles Séparées de Carleton;

d) Le Conseil des Ecoles Séparées de Sudbury;

e) Le Conseil des Ecoles Séparées de Timmins;

f) Les écoles françaises du sud de la province sous la supervision pédagogique de Mlle Bernadette Larochelle et monsieur Germain Bourgeois;

g) Le Conseil des Ecoles Séparées de Hearst.

De plus sans avoir fait une étude aussi complète que dans les sept régions énumérées ci-dessus, nous avons poursuivi notre enquête auprès des conseils des écoles séparées de Stormont, Dundas et Glengary et de North Bay. Dans ces deux derniers cas, nous étions surtout intéressés à la confirmation de nos généralisations relatives à la situation d'ensemble de l'évaluation dans nos écoles françaises. Nous avons donc interviewé le directeur d'éducation dans le premier cas et un surintendant de secteur dans le deuxième.

Les cinq premiers conseils représentent tous des concentrations de francophones assez imposantes. On peut dire qu'elles représentent plus de 50% de la population qui fréquente les écoles françaises.

Le sud de la province par contre, est caractérisé par de très petits groupements de francophones au point que souvent il n'y a qu'une ou deux écoles françaises par conseil scolaire, ce qui place ces dernières dans un isolement peu favorable sur le plan de supports pédagogiques.

Hearst, par contre, nous donne l'occasion d'étudier une concentration assez forte de francophones par rapport à l'ensemble de la population. Les écoles de cette région éprouvent tout de même un certain isolement et sont privées d'un directeur d'éducation comme tel puisque ce rôle est joué par un officier du ministère.

Nous ne croyons pas qu'il eut été utile d'ajouter au nombre des conseils scolaires dont nous avons obtenu la collaboration. C'eut été tout simplement une répétition. Malgré les différences qui existent un peu partout et que nous signalerons plus loin, il nous semble juste de dire que d'une façon générale, le fond du problème de l'évaluation se présente à peu près sous le même jour à travers la province.

A l'intérieur de chacun des systèmes, nous nous sommes adressés au directeur d'éducation, aux surintendants, à un nombre représentatif de directeurs d'écoles, d'enseignants et de parents.

b) Les outiles de recherche

Quatre questionnaires furent élaborés. deux comme guides d'entrevues à l'intention de l'administration centrale (directeur d'éducation et

surintendants) et deux autres pour les enseignants et parents respectivement.

Essentiellement, les quatre questionnaires couvraient les objectifs de la recherche.

Les entrevues furent toutes enregistrées sur cassettes et ensuite transcrites pour une analyse de contenu. Malheureusement, nous avons dû mettre quelques cassettes de côté en raison d'un mauvais enregistrement.

Les questionnaires destinés aux parents et aux enseignants furent remis à ceux-ci dans des enveloppes pré-adressées et pré-affranchies. Le retour fut très encourageant. En effet, environ 80% des questionnaires destinés aux enseignants et 95% de ceux adressés aux parents nous sont revenus.

3. L'analyse des questionnaires et entrevues

Nous avons opté pour une méthode d'analyse et d'interprétation qui convient à ce genre d'enquête où il n'est nul besoin de recourir à des techniques et formules statistiques compliquées. Ce sont des tendances que nous voulons mettre à jour. Ce sont également des états de fait que nous voulons identifier et décrire. A partir de ces observations, nous tirerons un certain nombre de conclusions et nous ferons des recommandations appropriées. On ne doit donc pas s'attendre à des compilations précises de statistiques pour les deux premiers groupes étant donné la situation non-structurée dans laquelle les données ont été recueillies, mais bien plutôt à des analyses qualitatives.

CHAPITRE PREMIER

L'ANALYSE DE CONTENU DES ENTREVUES AVEC L'ADMINISTRATION

Il va sans dire qu'en raison même de notre approche au problème du design qui n'incluait que huit juridictions scolaires, le groupe d'administrateurs se trouve assez restreint. A notre avis, ce petit nombre ne diminue en rien la valeur des observations de ce groupe sur la question de l'évaluation car en fin de compte ils représentent la position officielle de l'autorité et peuvent parler en connaissance de cause des politiques et principes sur lesquels s'appuie l'évaluation.

Par contre ce nombre restreint ne permet qu'une analyse qualitative des réponses. Nous nous contenterons donc de signaler les tendances générales pour ce groupe en nous référant surtout à des prises de position majoritaires.

Nous étions surtout avides de recueillir d'eux des déclarations de principes et des énoncés de politiques qui, en plus de nous éclairer sur les grandes orientations qu'un système scolaire se propose, inspirent la pratique quotidienne suivie dans la salle de classe et réflètent jusqu'à un certain point les pressions sociales, locales et provinciales.

Quelles sont ces politiques en matière d'évaluation et de communication aux parents? Contrairement à ce que l'on aurait pu croire d'abord en raison du mouvement sans cesse croissant d'accountability qui affecte les services qui sont soutenus par les deniers

publics et particulièrement les institutions d'enseignement et ensuite en raison de cet autre tendance pas nécessairement étrangère à celle de l'accountability, soit le retour aux bases, les politiques d'évaluation d'un conseil à l'autre sont caractérisées par une décentralisation des responsabilités. C'est dire qu'en matière d'évaluation du rendement dans les différentes matières au programme, l'enseignant semble avoir toute liberté d'initier et d'appliquer la méthode qu'il considère pédagogiquement rentable.

Les directeurs d'écoles eux-mêmes comme nous le verrons plus loin, exercent très peu de contrôle.

En apparence, la politique d'évaluation des conseils scolaires semble être de ne pas en avoir. Ceci n'est pas tout à fait juste, car dans le cas de tests formels standardisés commerciaux, les approbations pour s'en servir de même que les décisions viennent de l'administration.

Comme le soulignaient certains directeurs d'éducation la modification de cette politique de décentralisation entraînerait nécessairement un rejet assez fondamental de la philosophie de l'éducation qui s'est implantée dans nos écoles sous l'impact du Rapport Hall-Dennis.

En résumé, disons donc qu'en ce qui concerne l'évaluation du rendement,une politique de décentralisation des décisions relatives à la forme et au contenu domine.

Que pensent les administrateurs des tests standardisés? Tous déplorent le manque quasi total d'instruments commerciaux de testing normatifs ou critériés en français. Par contre, tous les membres de

l'administration que nous avons consultés, sauf un surintendant, souhaitent des tests standardisés produits par des spécialistes de la mesure et en fonction des objectifs de PIJI et cela surtout pour obtenir une évaluation objective et externe du rendement des élèves dans des matières de base telles: le français, les mathématiques et l'anglais, langue seconde. Un bon nombre de surintendants sont cependant conscients des désavantages de normes provinciales et souhaiteraient des tests standardisés sur le plan local.

Aucun directeur d'éducation ou surintendant n'a exprimé l'avis que des tests standardisés seraient avantageux pour comparer le rendement des écoles à l'intérieur de leur système. Ils insistaient plutôt sur le fait qu'un test standardisé construit selon les objectifs du programme et normalisé localement avait le mérite de faire ressortir les faiblesses et forces des élèves en rapport avec les objectifs de l'enseignement.

Aucun conseil Scolaire étudié ne semble avoir établi des comités ayant pour tâche de préparer et de normaliser localement des tests de rendement pour ses écoles. Cela ne veut pas dire qu'il n'en existe pas du tout; au contraire. Dans un cas, en particulier nous avons noté que quelques tests avaient été préparés par des conseillers pédagogiques et normalisés par des spécialistes sous contrat.

Si le bilan des tests standardisés commerciaux ou locaux est passablement maigre, celui des tests critériés est lamentable. D'ailleurs, c'est un concept d'évaluation qui n'est pas connu même

si dans la littérature de l'évaluation du rendement il en est question depuis dix ans au moins. En Amérique du Nord, l'introduction de la pratique d'exprimer les objectifs de l'enseignement sous forme d'objectifs de comportement comme aussi le concept de mastery learning qui gagne constamment de terrain ont tous deux facilité l'implantation des tests critériés dans le processus de l'évaluation. Dans les écoles franco-ontariennes, la philosophie du test critérié est encore à venir.

Quand nous avons demandé aux administrateurs s'ils pouvaient offrir quelques explications pour le pénurie de tests locaux ils alléguèrent le manque de fonds, le manque d'expertise locale, et aussi une politique de décentralisation. Pour ce qui est des tests commerciaux, ils avouaient ne pas en connaître d'appropriés aux programmes en vigueur.

Nous avons questionné l'administrateur sur sa perception des tendances dans le domaine de l'évaluation du rendement, par rapport au présent et au passé. Sur ce sujet nous nous attendions uniquement à des considérations générales; quant aux précisions, nous les obtiendrons des directeurs d'école et des enseignants.

La plupart des administrateurs prévoient certains changements à venir quant à l'approche utilisée dans l'évaluation. Les nombreux groupes de travail mis sur pied par le Ministère de l'éducation ces derniers temps, les recherches commanditées, les déclarations du Ministère, les cris d'alarme poussés par les médias d'information face à des standards qui diminuent dans les disciplines de base notamment: la lecture, la rédaction et le calcul, le mouvement pour une plus grande "Accountability", tous ces facteurs aux yeux des adminis-

trateurs sont autant de signes avant-coureurs de changements de politique ministérielle en matière d'évaluation.

Ce qui étonne les auteurs du présent rapport, c'est que l'on semble attendre la promulgation de changements plutôt que de percevoir ces signes avant-coureurs comme un signal de départ vers une évaluation chez-soi. Dans le cas d'un conseil scolaire en particulier il faut dire cependant qu'on planifie pour l'an prochain une série de tests de rendement dans les matières de base en vue de faire le point. Dans l'esprit de l'administration de ce conseil, il est difficile d'assumer sérieusement sa responsabilité pour la supervision et la qualité de l'éducation sans, à l'occasion, prélever une mesure objective et externe à l'école.

D'après les renseignements que nous avons obtenus des directeurs d'éducation et des surintendants il y a eu très peu de changements dans la pratique de l'évaluation du rendement depuis cinq ans. Sa caractéristique principale est qu'elle est dominée par une grande liberté laissée aux titulaires de la salle de classe. Il faut noter cependant, qu'environ 50% des répondants de la catégorie administration souhaitent plus de contrôle du processus au niveau du conseil scolaire.

En plus de l'effet d'une philosophie de l'éducation qui favorise le maintien de la décentralisation de l'évaluation il y a également l'argument des programmes d'études en évolution qui explique d'une certaine manière l'absence d'un effort concerté pour produire des instruments d'évaluation. Il est difficile alors de planifier des formes de contrôle intérieur qui soient appropriées à des objectifs peu précis et changeants.

En résumé, nous pouvons dire que depuis cinq ans, il n'y a pas eu de changement notable dans l'évaluation et que cela est dû en grande partie à une philosophie d'éducation qui favorise et jusqu'à un certain point exige une décentralisation au niveau de la salle de classe du processus d'évaluation du rendement. Cependant, en raison de l'ambiance actuelle et des pressions sociales, l'on prévoit des changements à venir sans cependant pour le moment en prévoir l'intitiation et l'implantation en raison de priorités différentes qui réclament le temps et les énergies de l'administration pédagogique centrale.

Un autre domaine que nous avons exploré avec l'administration, c'est celui de la forme et de la fréquence des communications des résultats scolaires aux parents. Dans chaque conseil scolaire, comme on doit s'y attendre, des politiques relativement précises gouvernent ces deux aspects de la communication avec l'extérieur sans cependant éliminer la possibilité d'innovations et d'expériences au niveau de l'école.

L'on trouve d'un système à l'autre que l'école doit communiquer officiellement aux parents sous forme de bulletins au moins trois fois par année. Quelques écoles communiquent beaucoup plus.

Quant au contenu et à l'organisation du bulletin, une certaine latitude est laissée aux directeurs d'écoles qui peuvent avec l'approbation de l'administrateur expérimenter des nouvelles formules de communication. Dans tous les conseils scolaires, on exige que les parents reçoivent au moins une fois l'an, préférablement à la fin de l'année, le formulaire de rendement officiel du

ministère, ou un formulaire qui respecte son esprit.

Comme, à notre avis, il est assez important que dans ses communications avec les parents, l'école soit sensibilisée aux attentes des parents et que les communications écrites ou orales soient formulées de façon à rencontrer ces attentes, nous avons demandé à l'administration ce qu'elle croyait que les parents recherchaient dans les diverses formes de rapports du rendement de leurs enfants. Ici, il y a une certaine unanimité. On perçoit les parents comme étant profondément intéressés au progrès de leur enfant, à leur rendement par rapport à la moyenne et aussi, ce qui est un élément nouveau, aux programmes d'études. Cette nouvelle tendance chez les parents à s'intéresser non seulement à leur enfant comme personne qui acquiert ou n'acquiert pas les connaissances et habiletés enseignées mais aussi à la matière enseignée. L'administration est également consciente d'un besoin plus grand éprouvé par les parents pour des rencontres avec les enseignants plus personnelles, plus fréquentes et plus efficaces.

En résumé donc, depuis cinq ans, selon l'administration, l'école se fait plus accueillante aux parents; les rapports de rendement scolaires tendent à mieux éclairer les parents sur les résultats obtenus par leur enfant et sur ses progrès par rapport aux éléments définis d'un programme.

Dans tous les conseils scolaires, on communique formellement au moins trois fois par année et une copie du formulaire de rendement qui est confié au dossier O.S.R. à la fin de l'année, est remis aux parents.

Le formulaire de rendement semble subir des améliorations chaque année.

Il semble qu'on attache plus d'importance à la revision des méthodes et formules de communication de résultats scolaires aux parents qu'à la révision du processus d'évaluation elle-même. Ceci est probablement dû à la grande sensibilité des administrateurs aux répercussions sociales possibles de tout document émanant de l'école.

Une dernière dimension de l'évaluation du rendement pour laquelle nous avons voulu avoir les opinions de l'administration est celle du partage des responsabilités ou encore celle de la définition des rôles de toutes les personnes impliquées dans l'éducation institutionnelle.

Les réponses se ressemblent passablement d'un conseil scolaire à l'autre. A cause d'une philosophie de l'éducation axée sur une plus grande liberté d'action dans la salle de classe, le rôle prépondérant pour ne pas dire exclusif dans l'évaluation est attribué aux enseignants:

"L'enseignant doit assumer le rôle primaire dans l'évaluation de l'élève, car c'est lui qui connait les besoins...".

"Les enseignants ayant contribué à l'élaboration des programmes et bulletins sont les mieux placés pour assumer la responsabilité de l'évaluation".

"Il ne faut pas oublier que l'évaluation n'est qu'une étape du processus de l'élaboration du curriculum".

Au fur et à mesure que l'on remonte l'échelle de la hiérarchie, l'implication des agents devient moins directe et revêt un caractère d'appui.

En conclusion, nous pouvons dire que les directeurs d'éducation sont bien sensibilisés aux divers aspects du problème de l'évaluation et ne souhaitent pas mieux que de voir leurs écoles disposer d'instruments de mesure valides.

CHAPITRE II

ENTREVUES AVEC LES DIRECTEURS D'ECOLES

Au sein de chaque conseil étudié, nous avons choisi cinq écoles qui à l'avis du directeur d'éducation, constituaient des éléments représentatifs du système. Dans le sud de la province, nous avons choisi les écoles françaises qui étaient sous la supervision pédagogique d'agents d'éducation du ministère. Ce sont les directeurs de ces écoles qui constituent notre deuxième catégorie de répondants.

Nos questions en certains cas dépassaient le mandat du contrat de recherche. Si nous les avons incluses, c'est que nous voulions avoir une image plus complète de la situation.

Dans les pages qui suivent, nous ferons d'abord l'analyse du contenu des entrevues puis nous dégagerons les conclusions qui s'imposent.

La première analyse portera donc sur la nature des instruments de testing utilisés dans les écoles franco-ontariennes aux cycles primaire et moyen pour le rendement. Il sera question d'abord des tests standardisés commerciaux puis, des tests standardisés préparés par le Conseil scolaire.

1. Les tests standardisés commerciaux.

L'inventaire des tests standardisés commerciaux n'est pas long à établir puisqu'il y en a si peu en français et que les écoles françaises en font si peu usage.

D'après les renseignements qui nous ont été fournis par les directeurs d'écoles les tests standardisés commerciaux de rendement qui figurent au tableau 1 sont utilisés ici et là dans la province de façon sporadique.

L'examen du tableau 1 ne nous signale, en effet, que 6 tests standardisés commerciaux très peu répandus d'ailleurs si on se réfère à la colonne de droite du tableau 1. Par contre, on se rend compte que dans au moins 3 systèmes scolaires, on utilise le Gates-MacGinitie, un test de lecture anglaise.

Qui choisit les tests standardisés commerciaux?

La réponse à cette question ne peut se donner de façon catégorique. Dans un des conseils scolaires étudiés ce sont les surintendants qui semblent avoir la seule autorité pour choisir les tests standardisés. Dans deux autres, le surintendant choisit et impose un ou deux tests standardisés commerciaux anglais mais la direction de l'école peut choisir d'autres tests si elle le juge à propos. Ailleurs, c'est le directeur, de concert avec l'enseignant, qui détermine si oui ou non, tel test standardisé sera administré. Même si les situations varient d'un système à l'autre, la tendance générale, c'est que le choix des tests standardisés commerciaux se fait par le directeur de l'école en consultation avec ses professeurs et avec l'approbation de l'administration centrale

Qui administre les tests standardisés?

Dans presque tous les cas, les enseignants eux-mêmes administrent les tests standardisés. Les directives qui accompagnent les tests standardisés de rendement scolaire sont suffisamment précises

ENTREVUES AVEC LES DIRECTEURS D'ECOLES

Tableau 1.

Tests standardisés commerciaux de rendement utilisés dans les écoles françaises et nombre de Conseils Scolaires qui les utilisent.

Tests standardisés commerciaux	Niveau	Nombre de Conseils scolaires à s'en servir.
Tests français (a)		
1. Test de compréhension en lecture (Editeur et auteur inconnus).	2e	4
2. Test S-L-P de lecture (rapidité)	4e-6e	2
3. Test de lecture silencieuse, épreuve de rapidité Lidec	5e-6e	1
4. Test de lecteur silencieuse, compréhension Lidec	5e-6e	1
5. Test de mathématiques Ellis-Fleming	3e-6e	2
6. La mathématique à l'élémentaire	5e-6e	1
Tests anglais		
1. Le C.E.L.T., langue seconde	5e-6e	1
2. Le Canadian Test of Basic Skills	3e-6e	1
3. Le Gates-MacGinitie Reading Tests	4e-6e	3

(a) Nous n'avons pas inclus dans la liste le Test de prédisposition à la lecture, Metropolitan, ni certains tests diagnostiques. Ce ne sont pas des tests de rendement à proprement parler.

pour qu'un enseignant même peu familier avec la théorie des tests puisse les administrer avec efficacité.

Qui les interprète ?

Quant à la question de l'interprétation des résultats la tâche incombe d'ordinaire à l'enseignant, quelquefois seul, quelquefois avec le directeur de l'école.

Dans deux conseils scolaires tous les tests standardisés, qu'ils soient de rendement ou d'aptitudes sont interprétés par les conseillers en orientation.

Etant donné l'usage très limité des tests standardisés commerciaux, il est assez difficile de dégager des conslusions nettes et tranchées en ce qui a trait à la distribution parmi les agents de l'éducation des responsabilités de sélection, d'administration et d'interprétation.

Il reste cependant deux autres questions que nous pouvons poser relatives à ce sujet; la première concerne les raisons pour lesquelles on n'utilise pas ce genre de tests et la deuxième, l'usage qui est fait des résultats de ces tests.

En réponse à la première, c'est-à-dire, la raison pour laquelle on ne les utilise pas, presqu'unanimement les directeurs d'écoles ont avoué qu'ils ne connaissaient pas de tests de rendement standardisés commerciaux en français qui puissent répondre aux besoins de l'évaluation dans le contexte des programmes décentralisés actuellement en vigueur dans les écoles franco-ontariennes. En d'autres mots, la conviction qu'il n'existe pas de tests appropriés est partagée par l'ensemble des directeurs d'écoles.

La deuxième question, à savoir, que fait-on des résultats des tests standardisés? nous offre une série de réponses fort intéressantes. Un premier groupe de réponses porte surtout sur la fonction d'évaluation d'un tel test. Ainsi, nous trouvons dans cette catégorie des réponses comme:

"Evaluer le rendement de l'élève"

"Evaluer l'enseignement"

"Evaluer les programmes"

"Constater le niveau de maîtrise"

"Identifier les forces et faiblesses" etc...

D'autres usages des résultats des tests standardisés consistent à former des groupes, à confirmer ou infirmer les observations subjectives et à modifier le curriculum.

Il existe une autre catégorie de réponses qui est plutôt liée au concept et à la pratique de la supervision:

i) classifier et grouper les élèves, surtout les débutants en lecture.

ii) modifier le curriculum.

iii) établir des normes locales qui permettraient de comparer le rendement des élèves d'une année donnée avec celui de l'année précédente et de situer tout élève par rapport au rendement de ses pairs.

iv) se servir des résultats comme fond de discussion avec les enseignants et avec les parents.

Finalement, dans deux conseils scolaires, les directeurs d'écoles disent que le seul usage qu'ils font des résultats, c'est de les faire parvenir à l'administration qui les exige afin de contrôler et de vérifier le progrès et les connaissances des élèves en anglais.

Voilà sous forme assez synthétique mais fidèle, les usages que les directeurs d'écoles disent faire des résultats là où il se donne des tests standardisés commerciaux.

A notre avis, cette énumération en plus de laisser percer une certaine incompréhension des objectifs d'un test standardisé commercial traduit plutôt les avantages que l'on aimerait retirer des résultats des tests standardisés. Les directeurs d'écoles sont responsables de la qualité d'enseignement qui se dispense dans leur école et naturellement ils voudraient disposer d'instruments leur permettant de s'acquitter des fonctions de supervision pédagogique et d'évaluation inhérentes à leur position.

Se servir de tests standardisés commerciaux pour des fins d'évaluation, que ce soit du rendement des élèves, de l'enseignement ou des programmes, serait leur attribuer une validité de contenu (curriculum validity) qu'ils ne prétendent pas avoir. S'en servir ainsi serait présumer que le test avait été construit en fonction des objectifs du curriculum et de l'enseignement, ce qui n'est point le cas. Se servir des résultats de tests standardisés de rendement pour identifier les forces et faiblesses des élèves, c'est attribuer à ces tests une fonction diagnostique. Evidemment, tout test standardisé possède des éléments permettant un diagnostic mais c'est moins certain que l'enseignant puisse en tirer parti. Les tests diagnostiques ne sont pas des tests de rendement et vice-versa. Ils sont construits en fonction d'une tranche quelconque de connaissances ou d'habiletés qu'un enfant est sensé acquérir après avoir été exposé à un enseignement donné et ils sont conçus avec la fin expresse d'identifier des difficultés d'acquisition.

16 ENTREVUES AVEC LES DIRECTEURS D'ECOLES

Dans leur état actuel, les tests standardisés de rendement commerciaux en français ne se prêtent guère à l'exercice de la fonction de supervision pédagogique sauf peut-être comme l'ont exprimé d'ailleurs certains directeurs dans le cas où le directeur désire établir des normes locales pour son école.

Encore une fois parce que le rendement ne peut être logiquement évalué qu'en fonction des objectifs de l'enseignement et que l'enseignement se dispense dans le contexte d'un curriculum donné, c'est à se demander quel avantage il y aurait à établir des normes sur un test commercial conçu en dehors du curriculum particulier d'une école ou d'un système. Nous y reviendrons à ce sujet au chapitre V.

En vertu du même argument, se servir des résultats de tests standardisés commerciaux comme base de discussion du rendement de l'enfant avec les parents et même avec les enseignants constituerait une pratique douteuse mais pas nécessairement invalide.

Quant à l'utilisation des résultats pour apporter des modifications aux programmes, il faut comprendre qu'un tel usage conduirait les enseignants à faire du test leur objectif majeur. C'était ce qui se faisait dans le temps des examens externes du ministère où les anciens questionnaires constituaient les "Guidelines" non-officiels et non-avoués mais combien réels.

En résumé: les tests standardisés commerciaux sont rarement utilisés. Les directeurs d'écoles sont d'avis qu'il n'en existe pas en français. L'usage que l'on fait des résultats de ceux que l'on administre laisse entendre qu'il existe une certaine incompréhension de la nature même de ces tests et de leur fonction.

Par contre, la situation rend impérieuse la nécessité de construire des tests standardisés qui répondent ou correspondent aux objectifs de PIJI, qui pourraient être mis sur le marché à l'intention des écoles franco-ontariennes, qui favoriseraient une utilisation des résultats dans le sens qu'exprimaient les directeurs d'écoles à la question: Quel usage fait-on des résultats?

Constatant l'absence quasi-totale des tests standardisés commerciaux, nous avons demandé aux directeurs d'école s'ils croyaient que ce serait une bonne chose que d'avoir à leur disposition des tests standardisés commerciaux et pourquoi?

Bien que tous les directeurs d'écoles, sauf un, se soient prononcés en faveur,les raisons invoquées différaient d'un individu à l'autre et cela probablement en fonction des besoins locaux et de la familiarité des répondants avec la nature et les fonctions des tests standardisés.

Or, comme pour la question de l'utilisation des résultats de tests standardisés commerciaux, les réponses tout en se recouvrant quelque peu, s'adressent soit à l'évaluation du rendement des élèves soit à la fonction de la supervision pédagogique. Parmi les réponses les plus fréquentes, nous relevons les suivantes:

- valeur diagnostique des tests
- évaluation du rendement, des programmes de l'enseignement et même de l'enseignant.
- des mesures plus précises, plus objectives.
- groupement des élèves.
- comparaisons
- meilleur contrôle.
- confirmation externe et indépendante.

Comme nous le disions plus haut dans le cas de l'usage des résultats des tests standardisés décrits par les directeurs, nous croyons que les motifs apportés en faveur de tests standardisés trouvent leur source dans la volonté des directeurs d'écoles d'avoir en leur possession des instruments objectifs leur permettant de mieux s'acquitter de leurs responsabilités en matière d'évaluation et de supervision pédagogique.

Dans le cas du directeur d'école qui s'est prononcé nettement contre l'administration des tests standardisés dans son école, la raison invoquée était que ces tests amèneraient une trop grande uniformisation de l'enseignement. De plus, il s'élevait contre les comparaisons souvent injustes qu'un tel régime favoriserait.

2. Les tests standardisés ou normatifs préparés localement.

Cette deuxième partie de l'analyse se penchera sur les opinions des directeurs d'écoles en relation avec les tests normatifs préparés localement.

Même si, en principe, le test normatif préparé localement offre les avantages d'évaluation et de supervision que désirent les directeurs d'écoles soucieux de bien remplir leur tâche de leadership au niveau de l'école dont ils ont la direction, la réalité est toute autre puisque notre enquête nous révèle que ce genre de tests est peu répandu.

Dans un conseil scolaire grâce à son comité de recherche plusieurs tests ont été construits et standardisés pour les écoles sous sa juridiction. Entre autres, il y a un test d'orthographe d'usage et grammaticale et un test d'arithmétique. De plus des normes locales ont été établies pour trois tests standardisés commerciaux,

le CELT, anglais langue seconde, le test de lecture rapide Lidec et le test de compréhension en lecture, Lidec. Dans deux autres conseils scolaires, nous avons pu constater l'existence de certains tests de rendement en français et en mathématiques qui ont été préparés par le conseil scolaire (conseillers pédagogiques et surintendants) mais qui n'ont pas été standardisés pour la population scolaire locale.

Au cours de nos entrevues, nous avons demandé aux directeurs s'il existait des raisons qui pouvaient expliquer cette pénurie de tests normatifs locaux. Les réponses fournies se ressemblaient passablement. La plus fréquente concernait le manque d'expertise locale. Pour qu'un test jouisse des qualités métrologiques de validité, fidelité et sensibilité nécessaires, on doit faire appel aux experts en testing. Si on ne l'a pas fait, nous a-t-on dit, c'était dû en grande partie à des priorités autres, telles, par exemple, l'élaboration de programmes à partir des directives récentes du ministère de l'éducation. Certains attribuent la carence à un manque d'argent. C'est certainement une raison valable mais on doit se rappeler que de vouloir dépasser le stade de la broche à foin et de l'amateurisme coûte cher.

D'autres explications qui ont été données faisaient état de l'absence d'un surintendant de langue française avec la conséquence inévitable que les initiatives prises en faveur de l'élaboration de tests à normes locales visaient la majorité anglophone. Ceci semble surtout vrai pour le sud de la province.

En résumé donc, nous pouvons dire qu'à part quelques exceptions, les deux explications les plus plausibles du manque de tests normatifs locaux se situent au niveau de l'expertise et de priorités. Nous devons

ajouter aussi que c'est dans le sud de la province que l'on se sent le plus défavorisé sur le plan de tests français et où on l'a affirmé avec le plus de conviction.

À la suite de cette question portant sur les causes de la carence observée en matière de tests normatifs locaux, nous avons demandé aux directeurs s'ils favoriseraient la construction et la normalisation d'une batterie de tests et pourquoi?

Que la plupart aient répondu oui (deux exceptions) n'eut rien de surprenant. Ce que nous avons retenu c'était que les "oui" étaient accompagnés de nombreuses réserves. Donc, on reconnaissait que ces tests préparés et standardisés localement pouvaient être en principe mieux adaptés et appropriés que les tests commerciaux.

De plus on reconnaissait que leur mérite principal résidait dans un effort conscient d'harmonisation et d'articulation des deux composantes, programme et évaluation.

Par contre, on croit que de tels tests servent à faire des comparaisons qui ne tiènnent pas compte des particularités locales, qu'ils inhibent l'innovation et la créativité, qu'ils ont pour résultat l'uniformisation des programmes et qu'ils servent à évaluer les enseignants sans par ailleurs examiner suffisamment les nombreuses autres variables qui influencent le rendement des élèves.

Certains directeurs trouvent que de tels tests aideraient les enseignants débutants en leur permettant de s'auto-évaluer et de se réorienter, si besoin en était, selon des critères objectifs. Ces tests pourraient également servir de tremplin à des discussions pédagogiques avec certains enseignants qui, à la lumière des résultats se verraient obligés de repenser leur interprétation des programmes.

Dans les endroits où l'école française est isolée, au sein d'un conseil scolaire presque totalement anglais, on n'hésite pas à proclamer la nécessité de tels tests mais on reste assez pessimiste quant à la possibilité d'en avoir en raison de sa position très minoritaire. De plus, les directeurs d'écoles du sud de la province doutent qu'ils puissent même bénéficier de tests normatifs faits ailleurs en raison du niveau de développement linguistique de leurs élèves.

En résumé, presque tous les directeurs consultés voient le test normatif préparé localement comme une aide positive et précieuse et sont conscients de ses limites comme de ses avantages.

3. Les tests critériés

On remarquera que jusqu'à présent aucune mention n'a été faite des tests critériés. Comme nous l'indiquions au chapitre premier, le concept de test critérié demeure inconnu chez la plupart des directeurs d'écoles. S'il est connu en théorie, ce concept ne semble jouir d'aucune application concrète ou consciente. Nous disons bien consciente car nous croyons que certains manuels ou textes scolaires contiennent à la fin d'une unité de travail ou d'un chapitre des tests qui en réalité sont critériés.

Pour répondre donc à une question très précise prévue par le contrat de recherche, nous devons dire que le test critérié, commercial ou de construction locale n'existe pas. Nous reviendrons sur ce sujet à l'occasion du dernier chapitre.

4. L'évaluation telle qu'elle se pratique

Etant donné que le processus d'évaluation semble être tout à fait décentralisé, nous avons cru bon de poser aux directeurs un

certain nombre de questions qui portent sur l'évaluation telle qu'elle se pratique dans leur école. Ainsi nous leur avons demandé de quelles façons leurs enseignants évaluent le rendement dans les disciplines de base, et avec quelle fréquence?

Les différences perçues d'une école à l'autre et d'un conseil scolaire à l'autre nous paraissent minimes. L'accent peut varier d'une école à l'autre et même au sein d'une même école mais, ce qui semble décrire la situation de l'ensemble c'est d'abord l'application du principe de l'évaluation continue qui s'appuie sur des travaux journaliers, des projets, des tests après chaque unité de travail, et sur ce qu'on appelle une observation systématique, puis, en deuxième lieu la pratique des examens traditionnels administrés à différentes périodes de l'année.

La question de la fréquence avec laquelle on évalue les élèves se trouve quelque peu embrouillée compte tenu de l'évaluation continue qui est à l'honneur dans tous les systèmes. On peut cependant dire qu'au moins trois fois par année, une évaluation plus formelle du rendement est faite. Au jardin et au cycle primaire, cette évaluation formelle ne se fait pas nécessairement au moyen d'examens mais plutôt par une synthèse de toutes les épisodes d'évaluation au cours d'une période donnée. Au cycle moyen en plus de l'évaluation continue on a recours aux examens du type objectif ou traditionnel pour effectuer l'évaluation formelle.

Nous devons ajouter ici pour donner une image plus complète de la situation et pour mieux traduire l'information fournie par les directeurs d'écoles que les matières de base, telles le français (la lecture, l'expression orale et écrite), mathématique et langue

seconde font l'objet d'une évaluation beaucoup plus fréquente que les autres matières telles l'histoire, la géographie et les sciences.

Au cours de nos entrevues, nous nous sommes penchés sur la question des usagers des résultats de l'évaluation du rendement et sur la qualité de cet usage.

Evidemment, il va sans dire que l'enfant théoriquement est le premier usager en ce sens surtout qu'il est le premier affecté par les résultats.

Les enseignants sont normalement les usagers les plus importants et les parents les plus intéressés. Comme nous traitons du rôle de l'enseignant dans le troisième chapitre de notre rapport et celui des parents dans le quatrième, nous n'en parlerons pas ici.

Nous avons déjà traité des directeurs d'écoles comme usagers des résultats de tests standardisés commerciaux. Ceci cependant ne concernait qu'un petit groupe puisqu'on ne se servait de tests standardisés que dans peu d'écoles.

Dans le cas présent, nous sommes plutôt intéressés à savoir si les directeurs d'écoles font usage des résultats de l'évaluation et de quelle façon.

La majorité des directeurs disent se servir des résultats surtout pour éclairer leur discussion avec les parents. Cette tendance dans l'usage des résultats vient en premier lieu. Trois autres usages suivent de près en importance:

a) le groupement et le classement des élèves, ce qui inclut les dispositions prises en vue de l'accélération, de l'enseignement correctif et les classes pour enfants lents;

b) les promotions et

c) les discussions avec les enseignants.

D'autres usages assez fréquemment mentionnés sont le contrôle de l'enseignement, des analyses du progrès des enfants et l'établissement de barèmes pour l'école.

L'on se rend compte que c'est surtout à titre d'information que les résultats de l'évaluation intéressent les directeurs d'écoles. Munis de cette information, ils se sentent plus en mesure d'entammer des discussions pertinentes avec les parents et les enseignants comme aussi de s'acquitter de certaines tâches d'ordre organisationnel et administratif.

Il semble que l'administration (centrale) n'utilise en aucune façon les résultats de l'évaluation. Tout ce que le directeur d'école transmet à l'administration centrale est la liste d'élèves promus et non-promus.

Dans quelques conseils scolaires, les résultats de l'évaluation sont transmis aux orienteurs dans les cas où ceux-ci doivent venir en aide d'une façon particulière à certains élèves.

5. L'évolution depuis cinq ans

Une autre dimension du problème que nous avons voulu explorer auprès des directeurs d'écoles était l'évolution qui a caractérisé l'évaluation depuis cinq ans.

Nous avons donc posé une série de questions dans le but d'obtenir suffisamment d'information pour nous permettre de décrire les tendances passées, présentes et futures de l'évaluation du rendement.

A la question: Depuis cinq ans, y a-t-il eu des changements visibles dans les méthodes d'évaluation du rendement? 70% des répondants ont dit oui. Mais quand nous demandions de les signaler, la plupart insistait

surtout sur un changement d'attitude ou de philosophie de l'évaluation qui reflétait en somme les idées du rapport Hall Dennis, telles qu'exprimées à titre d'exemple dans le paragraphe suivant:

> (...) With the introduction of a child centered programme, evaluation is changing in both function and form: its function is to determine the effectiveness of the programme in the pupil's development; it tapes day-by-day observations of the pupil's interests and activities, difficulties and achievements. Evaluation is part of the learning programmes, is often planned jointly by the pupils and trainer, and provides for self-evaluation as well as for diagnosis. (...) (Living and Learning, p. 127).

Il semble donc que depuis cinq ans les esprits ont changé et se sont mis au diapason de la philosophie de l'évaluation exposée par la commission provinciale sur les buts et objectifs de l'éducation en Ontario. Et si on regarde du côté concret, cette nouvelle attitude s'est surtout manifestée dans la pratique de l'évaluation continue et dans la recherche de mesures qui tiennent compte plus de la formation générale de l'enfant que de sa capacité à accumuler des connaissances et acquérir des habiletés.

A la question suivante: Prévoyez-vous des changements dans les méthodes d'évaluation pour l'an prochain qui seraient imposés par l'administration ou qui viendraient tout naturellement en réponse à des courants d'idées nouvelles? 90% des directeurs d'écoles répondirent dans l'affirmative. Quand nous leur demandions qu'est-ce qui les portait à penser cela, les réponses les plus fréquentes qui étaient données pivotaient autour des suivantes:

1. La profession, accepte qu'une évaluation plus objective et plus pertinente soit implantée comme conséquence du rôle de premier plan que jouera la circulaire P1J1 dans la détermination de programmes plus précis.

2. L'opinion publique déplore la qualité du rendement des élèves et réclame un retour aux bases.

Notre analyse des tendances des cinq dernières années nous révèle donc qu'il s'est effectué un changement d'attitude majeur dans l'approche globale de l'évaluation même si les formes d'évaluation restent passablement conservatrices à part peut-être l'évaluation continue qui se pratique en plus des autres formes. Pour l'avenir, on prévoit des instruments d'évaluation compatibles avec les objectifs des programmes qui auront pour effet de rehausser les standards.

6. La communication

La dernière partie de l'enquête auprès des directeurs d'écoles portait sur diverses questions liées à la communication aux parents des résultats de l'évaluation.

Nous avons voulu d'abord savoir sous quelle forme on rapportait les résultats scolaires aux parents, avec quelle fréquence et à quel sujet.

D'une école à l'autre, la forme que prend la communication diffère peu. (Nous revenons plus en détails sur le sujet de la forme des communication au chapitre IV). Nous trouvons le bulletin qui présente aux parents une évaluation du rendement en fonction surtout du développement intellectuel (instruction) et du comportement social et moral (éducation). La façon de présenter ces évaluations traditionnelles varie d'un conseil à l'autre par le format, la couleur ou la disposition des items. On utilise surtout des lettres pour le rendement bien que les pourcentages soient encore à l'honneur. Chez les enfants du jardin, on indique souvent la qualité du rendement par un dessin. Au chapitre III nous aurons l'occasion d'élaborer le

sujet du bulletin.

En plus du bulletin, l'on favorise de plus en plus les rencontres avec les parents. Ces rencontres ne se font pas seulement le soir ou après la classe, mais dans la majorité des conseils scolaires, on met de côté une journée dite de développement professionnel au cours de laquelle les parents sont invités à l'école. Dans quelques écoles, les parents sont même invités régulièrement à être présents pendant l'enseignement.

Tous les conseils scolaires exigent que les écoles communiquent les résultats du rendement aux parents au moins trois fois par année, ce qui n'empêche pas certaines écoles de communiquer plus souvent. D'une façon générale, nous pouvons dire que c'est entre trois et quatre fois par année que l'école communique l'évaluation du rendement aux parents de façon plus formelle.

Depuis cinq ans, quels changement se sont opérés dans la communication aux parents?

A cette question, les directeurs nous ont répondu que le changement le plus notable était une fréquence plus grande à l'article des rencontres avec parents. A cela il faut ajouter un accueil de la part de l'école mieux ressenti par les parents et des discussions plus franches et plus positives dans un contexte de collaborateurs plutôt que d'adversaires. En deuxième lieu, des innovations dans la présentation matérielle et l'organisation du bulletin afin de rendre celui-ci plus attrayant et plus compréhensible. Une autre tendance qui se dessine de plus en plus est l'intérêt des parents pour les programmes d'études afin de savoir ce qu'on enseigne à leurs enfants.

ENTREVUES AVEC LES DIRECTEURS D'ECOLES

Dans un dernier temps, nous avons voulu explorer les perceptions des directeurs d'écoles des attentes des parents relatives au contenu de la communication. Presque d'un commun accord, les directeurs croient que les parents sont avant tout intéressés au progrès de l'enfant et à la qualité de son rendement scolaire. La réponse la plus fréquente donnée à la question: Qu'est-ce que les parents recherchent dans les communications était bien de savoir jusqu'à quel point l'enfant réussissait à l'école.

En deuxième lieu et malgré que l'école ait fait disparaître les rangs,les parents, d'après les directeurs d'écoles cherchent à savoir où se situe leur enfant soit par rapport à la moyenne soit par rapport aux autres enfants de la classe.

Un autre renseignement que les parents désirent obtenir toujours selon la perception des directeurs d'écoles, concerne la qualité du travail, i.e. l'enfant s'efforce-t-il? travaille-t-il à sa capacité?, sa conduite est-elle acceptable? et autres questions du genre. Seulement 15% des directeurs consultés ont dit qu'ils pensaient que les parents étaient avant tout intéressés à savoir si leur enfant était heureux à l'école.

Nous avons finalement demandé aux directeurs de bien vouloir nous dire pour quelles matières au programme il serait très avantageux d'avoir des examens normatifs ou critériés.

Dans l'ordre, ils nommaient le français, (lecture, orthographe et rédaction, etc.), l'anglais langue seconde et mathématiques.

Voilà ce qui termine l'analyse de contenu des entrevues que nous avons eues avec les directeurs d'écoles des huit conseils scolaires étudiés. Cette analyse était qualitative plutôt que quantitative en ce sens que nous nous sommes attachés surtout à faire ressortir des tendances et non à juxtaposer des pourcentages ou autres statistiques.

Dans un dernier chapitre, nous aurons l'occasion de revenir sur ces mêmes tendances dans le contexte global de toute la recherche pour en arriver à des généralisations relatives aux questions posées par notre recherche.

CHAPITRE III

LES ENSEIGNANTS, L'EVALUATION DU RENDEMENT SCOLAIRE ET COMMUNICATION AUX PARENTS

Dans ce chapitre, nous présenterons avec un minimum de discussions les données que nous avons recueillies à partir du dépouillement du Questionnaire n^{o} 3 auquel ont répondu les enseignants oeuvrant aux cycles primaire et moyen des écoles de notre échantillon.

Dans une enquête du genre que nous avons menée auprès des enseignants sur la double question, évaluation du rendement des élèves et communication aux parents, il faut reconnaître que la valeur des données est conditionnée par plusieurs facteurs dont surtout la forme même du questionnaire. Nous avons dû peser les avantages et désavantages des diverses formules de questionnaires à la lumière des objectifs que nous poursuivions et de l'échéancier qui nous était imposé par notre contrat.

Finalement, nous avons opté pour la formule du questionnaire structuré. Ce genre de questionnaire n'est pas sans comporter des désavantages dont surtout celui de limiter la réponse d'un individu à trois ou quatre options déterminées d'avance.

Nous croyons cependant avoir diminué l'effet de ce désavantage du fait que dans la rédaction de la liste de réponses possibles à une question donnée, nous nous sommes inspirés de certaines recherches antérieures. Il est évident qu'on pourra toujours nous reprocher d'avoir omis telle ou telle possibilité de réponse. Pour obvier en partie à ce problème, nous avons invité (dans le cas de presque toutes les questions) les répondants à ajouter d'autres éléments qu'ils croyaient tout aussi

importants que ceux mentionnés dans la question. L'analyse des questionnaires nous a révélé que très peu d'enseignants ont profité de cette latitude. Nous avons donc conclu que dans une large mesure, nous avons couvert convenablement chacune des situations. Il reste tout de même que les réponses auraient été plus complètes et plus nuancées si nous nous étions servis de la question directe avec la réponse libre et réfléchie. Cette situation constitue une limite à notre étude, nous en convenons. Il n'en demeure pas moins vrai cependant que le questionnaire permet à ses usagers d'identifier des tendances et des orientations, ce à quoi nous visions d'ailleurs.

La première partie de notre questionnaire se compose d'une série d'énoncés qui traduisent des opinions qu'un enseignant pourrait nourrir au sujet de divers aspects de la question de l'évaluation du rendement des élèves et de celle de la communication aux parents des résultats de cette évaluation.

Dans le tableau 2 qui suit, nous avons groupé les opinions de façon assez arbitraire, il va sans dire, en 6 catégories:

a) l'évaluation
b) méthode d'évaluation
c) testing
d) usage des résultats
e) contrôle du processus
f) communication avec les parents.

Un opinionnaire ne se prête pas toujours à une interprétation facile. Ce que nous suggérons dans le cas présent, c'est de considérer

Tableau 2. Opinions relatives à divers aspects de la question de l'évaluation du rendement et de la communication aux parents.

Enoncés	Fortement en accord	Passablement d'accord	Incertain	En désaccord	Fortement en désaccord
	%	%	%	%	%
1. On n'évalue pas assez le rendement de ses élèves.	7	27	9	43	14
2. Il est plus important de savoir jusqu'à quel point un élève maîtrise ce qui a été enseigné que de savoir où il se classe par rapport à ses collègues.	80	12	4	2	1
3. Les observations personnelles du travail de l'élève par l'enseignant(e) suffisent comme méthode d'évaluation.	12	30	10	38	11
4. La correction hebdomadaire des travaux des élèves est supérieure à toute autre méthode d'évaluation.	31	41	11	14	3
5. Il nous faut plus de tests standardisés de rendement.	17	28	16	26	13
6. Les tests que l'on fait soi-même ont plus de valeur que les tests commerciaux standardisés.	44	29	20	6	1
7. Il n'y a pas ou très peu de tests standardisés en français.	27	22	49	1	1
8. Il faudrait traduire les tests standardisés dont on se sert dans les écoles anglaises.	4	7	27	24	36

(page suivante)

Tableau 2 (suite)

Enoncés	Forte-ment en accord	Passable-ment d'accord	Incertain	En désaccord	Fortement en désaccord
	%	%	%	%	%
9. Les tests standardisés qui existent en français ne s'appliquest pas aux objectifs de nos programmes.	13	17	62	6	2
10. Ca demande des cours spéciaux en mesure et testing pour se servir des tests standardisés.	18	18	40	18	6
11. Les enseignants (tes) devraient pouvoir comparer le rendement de leurs élèves avec celui des élèves d'ailleurs.	8	35	15	26	16
12. Pour appliquer les principes d'individualisation de l'enseignement, l'on devrait évaluer le rendement des élèves dès le début de l'année.	43	35	9	8	3
13. Il serait bon que l'évaluation de nos élèves se fasse de temps en temps par la direction de l'école.	25	35	17	15	8
14. Le conseil scolaire devrait avoir un programme de testing applicable dans toutes ses écoles.	28	29	14	18	10
15. Le conseil scolaire devrait construire et standardiser ses propres tests.	18	22	19	26	15

(page suivante)

Tableau 2 (suite)

Enoncés	Fortement en accord	Passablement d'accord	Incertain	En désaccord	Fortement en désaccord
	%	%	%	%	%
16. L'évaluation dans notre système scolaire est trop décentralisée.	10	22	47	17	4
17. On devrait communiquer les résultats scolaires aux parents beaucoup plus souvent qu'on ne le fait.	19	23	8	40	10
18. Les enseignants(tes) devraient avoir la liberté de se servir d'une variété de méthodes de communication aux parents.	45	40	7	6	2
19. C'est la direction de l'école qui devrait décider, après consultation, de la méthode de communication aux parents.	15	31	15	26	13
20. Les enseignants(tes) voient la rencontre avec les parents beaucoup plus comme une occasion d'engager leur collaboration qu'une occasion de communiquer les résultats scolaires.	22	28	13	28	9

48

comme une tendance sérieuse et significative, toute expression d'opinion qui rallie plus de 50% de consensus sur les deux points consécutifs extrêmes de l'échelle. Ainsi, à titre d'exemple, nous considérons comme significative, l'opinion qui a été exprimée à l'endroit de l'énonce n^{o} 1: "On n'évalue pas assez le rendement de ses élèves" parce que 57% des enseignants ont indiqué leur désaccord aux échelons 4 et 5 de l'échelle d'accord.

Pour prendre un autre exemple, examinons l'énonce n^{o} 6: "Les tests que l'on fait soi-même ont plus de valeur que les tests commerciaux standardisés". Il est évident que cette opinion existe pratiquement à l'état de conviction chez les enseignants puisque près de 80% se sont dits fortement en accord. Ce qui est intéressant à noter ici, c'est que probablement sans le savoir les enseignants rejetaient la mesure normative en faveur de la mesure critériée.

Dans le cas où on ne rencontre pas ce consensus à 50% aux deux échelons de l'une ou l'autre des deux extrémités de l'échelle, nous considérons la position des enseignants comme étant plutôt faible.

Notre attention doit se porter également sur les énoncés n^{os} 7, 9 et 16. Dans ces trois cas, c'est l'échelon "incertain" qui compte plus de 50% de consensus. Cette incertitude, compréhensible d'ailleurs, porte sur trois points qui à notre avis font obstacle à l'implantation d'un programme rationnel et efficace d'évaluation du rendement.

Abordons maintenant la deuxième partie de notre questionnaire qui recouvre sous diverses formes les objectifs de notre étude.

LES ENSEIGNANTS...

Nous considérerons les questions dans l'ordre de leur présentation dans le questionnaire. Après avoir posé la question, nous présenterons dans un tableau les données qui en constituent la réponse, puis nous en discuterons les tendances ou généralisations qui s'en dégagent réservant ainsi au dernier chapitre l'interprétation globale.

Question n^{o} 1: Formes de mesure.

La première question portait sur les diverses formes ou sortes de mesure du rendement en usage dans les écoles. Ce que nous avons demandé aux enseignants c'était d'indiquer au moyen d'un rang leur ordre de préférence pour chacune de ces approches (le rang 1 pour la plus importante, le rang 2 pour la seconde en importance et ainsi de suite). Le tableau qui suit nous permet de constater l'ordre préférentiel des enseignants à trois niveaux d'enseignement; jardin, cycle primaire et cycle moyen.

Tableau 3. Rang moyen de l'ordre préférentiel des enseignants pour 7 formes différentes de mesure du rendement scolaire à trois niveaux d'enseignement.

Mesures du rendement scolaire	Rang moyen		
	jardin	1 - 3	4 - 6
1. Tests standardisés	6	6	5
2. Tests critériés (criterion-referenced)	7	7	7
3. Tests préparés par le conseil scolaire	5	5	6
4. Tests préparés par la direction de l'école	4	4	4
5. Tests préparés par l'enseignant(e)	2	2	2
6. L'évaluation continue	1	1	1
7. L'évaluation continue plus examens de fin d'année	3	3	3

De ce tableau 3, nous pouvons déduire que les enseignants des trois niveaux se ressemblent quant à leur préférence pour telle ou telle méthode d'évaluation. Dans l'ordre, ils préfèrent l'évaluation continue, les examens ou tests préparés par eux-mêmes (tests-maison) et une combinaison de l'évaluation continue et d'examens de fin d'année.

De même ils s'entendent pour mettre au bas de leur liste examens normatifs et critériés.

Question n^{o} 2: Fréquence de l'évaluation.

Dans une deuxième question, nous demandions aux enseignants s'il existait une politique dans leur école qui gouvernait la fréquence avec laquelle l'évaluation devait se faire. Les réponses à cette question sont présentées dans le tableau 4.

Tableau 4. La politique d'évaluation des élèves quant à la fréquence de son application.

Politique de l'école (Fréquence)	N	%
Une fois par mois	85	25
Tous les deux mois	58	17
Tous les trois mois	108	32
Autre: Evaluation continue[(a)]	88	25

(a) Ceci inclut l'évaluation après chaque unité d'enseignement, ou thème ou chapitre, etc.

La tendance qui se dégage est assez nette puisque 75% des répondants nous affirment qu'il faut une évaluation au moins une fois à tous les trois mois. Ceci revient à dire trois fois par année, ce qui d'ailleurs, réflète la politique des conseils scolaires sur ce point.

Ce qui est à noter dans ce tableau, c'est que 25% des répondants nous informent que dans leur école la politique de la fréquence se situe sur le plan de l'évaluation continue.

Il semble également qu'une certaine latitude est laissée aux écoles sur la question de la fréquence pourvu cependant que le minimum de trois fois par année soit respecté.

Question n^{o} 3: Utilisation des résultats.

La question n^{o} 3 s'adressait à l'utilisation des résultats de l'évaluation du rendement des élèves. Au lieu de demander directement à quoi servaient les résultats de l'évaluation, nous avons préféré présenter aux enseignants une série d'usages reconnus dans la littérature spécialisée comme pertinents et ensuite leur demander de nous indiquer par un rang, l'ordre d'importance de chacune des composantes de la série. Ceci fait, nous avons inscrit les résultats dans le tableau 5.

En vue de nous assurer d'une énumération assez complète d'usages qui l'on peut faire des résultats de l'évaluation nous avons invité les répondants à en ajouter d'autres qu'ils croyaient significatifs. Nous n'avons noté que très peu d'additions. Les plus typiques se rapportaient à la motivation des élèves.

Tableau 5. L'ordre d'importance pour divers usages faits des résultats de l'évaluation tel que perçu par les enseignants.

Usage des résultats	Rang
à mieux orienter mon enseignement	1
à mieux individualiser mon enseignement	2
à communiquer aux parents	3
à tenir les dossiers cumulatifs à jour	5
à mieux regrouper les élèves	4
autres: à motiver les élèves	6

Nous n'avons pas cru nécessaire de présenter les rangs selon le niveau de l'enseignement puisque les trois niveaux offraient des résultats à peu près identiques. Pour la même raison, c'est à dire, des résultats passablement semblables, nous n'avons pas présenté les rangs par système scolaire.

La tendance donc qui se dégage surtout c'est la fonction de feedback qui est donnée aux résultats de l'évaluation puisqu'ils sont utilisés pour mieux orienter et individualiser l'enseignement avec toutes les décisions d'ordre pédagogique que cela implique.

Cet usage des résultats de l'évaluation du rendement rencontre d'ailleurs un des objectifs de l'évaluation les plus importants, qui est décrit dans la définition que Popham donne de l'évaluation:

> ...the process of delineating, obtaining and providing useful information which is used to make a formal judgment of the worth of educational phenomena.

Un enseignant doit évaluer le rendement de ses élèves pour être en mesure de prendre les décisions qui s'imposent relativement à la

situation d'apprentissage dont il contrôle les éléments majeurs.

Question N^{O} 4: Questions de forme objective ou subjective.

Cette question porte sur la forme particulière de l'interrogation dont l'enseignant se sert pour éprouver les connaissances des élèves dans les examens ou tests qu'il leur fait subir. Peut-on déceler certaines tendances à ce sujet? Le tableau 6 résume les réponses que nous avons recueillies.

Tableau 6. Fréquence d'utilisation de diverses formes de questions.

Formes de questions	Souvent		Quelquefois		Rarement		Jamais	
	N	%	N	%	N	%	N	%
vrai-faux	57	20	122	44	70	25	30	11
choix-multiple	93	32	117	40	48	17	26	9
appariement (matching)	89	33	132	48	35	13	17	6
question traditionnelle (essay-type)	90	34	83	31	46	17	48	18
tirets à remplacer	37	7						

Ces données indiquent bien que les trois formes de question auxquelles on fait le plus souvent appel sont le choix-multiple, l'appariement et la question directe, donc deux formes dites objectives et une subjective.

L'interprétation du tableau se fait de gauche à droite; ainsi sur l'échantillon total des enseignants, 20% utilisent très souvent la forme vrai-faux, 44% l'utilisent quelquefois, 25% rarement et 11% ne utilisent jamais, etc.

Question n^{o} 5: Préparation formelle des enseignants en mesure et évaluation.

La question précédente nous a amenés à nous poser des questions au sujet de la préparation formelle des enseignants en matière de mesure et d'évaluation. Ainsi donc, nous leur avons demandé de nous indiquer quelle préparation ils avaient reçue dans ce domaine. Si les données compilées dans le tableau 7 sont conformes, nous pouvons conclure que dans la majorité des cas, la préparation formelle est quasi nulle.

Tableau 7. Préparation formelle reçue en matière de testing et d'évaluation.

Préparation	N	%
1. aucune	45	10
2. le programme qu'on m'a enseigné à l'école normale (formation des enseignants)	213	45
3. un cours au niveau de la maîtrise en éducation	11	2
4. un cours du ministère	56	12
5. lectures personnelles	137	29
6. autres	8	2

De plus les données révèlent un vide sérieux à combler. Ce ne sont pas les cours donnés sur le sujet pendant l'année de formation professionnelle qui pourront satisfaire aux besoins des enseignants puisque la partie du programme consacrée à la docimologie est nettement insuffisante.

Ce qui est encourageant c'est que 29% de nos répondants nous disent avoir perfectionné leurs connaissances dans le domaine par leurs lectures personnelles.

Nous devons quand même espérer que le sujet de la mesure et de l'évaluation fasse l'objet de journées professionnelles, d'ateliers et de seminars et que ce sujet devienne obligatoire pendant l'année de formation professionnelle.

Question n^{o} 6: Ressources relatives à l'évaluation.

Pour faire suite à la question qui portait sur la préparation formelle des enseignants en matière d'évaluation, nous leur avons demandé de nous indiquer l'importance relative à leurs yeux d'un certain nombre de ressources associées à l'évaluation. C'est en assignant un rang à chacune de ces ressources que les enseignants nous ont fourni l'occasion d'analyser la situation. Nous en présentons le détail au tableau 8.

Tableau 8. L'importance relative d'un certain nombre de ressources liées à l'évaluation, présentée par niveau d'enseignement.

Ressources	Niveau d'enseignement			
	Jardin		1 - 3	4 - 6
	Rang		Rang	Rang
1. avoir plus de tests standardisés à sa disposition	6		5	6
2. avoir plus de tests diagnostiques à sa disposition	5		4	3
3. pouvoir suivre des cours sur le testing	4		3	5
4. pouvoir suivre des cours sur la préparation des objectifs	3		6	4
5. avoir accès à une banque d'items de tests de rendement dans toutes les matières	1		1	1
6. avoir des programmes-cadre plus spécifiques	2		2	2
7. autres	-		-	-

La tendance est nettement indiquée. Aux trois niveaux, les enseignants sentent le besoin d'avoir accès à une banque d'items de tests de rendement dans toutes les matières et veulent avoir des programmes-cadre plus précis.

Il est assez intéressant de noter le manque de consensus des enseignants de niveaux différents sur l'importance relative des quatre premières ressources énumérées dans le tableau.

Question n^{o} 7: Evaluation à la fin de l'année scolaire.

Comme il est normal, à notre avis, qu'à la fin de l'année, un enseignant désire se faire une idée assez concrète et assez juste du progrès accompli au cours de l'année par ses élèves, nous avons voulu savoir comment on s'y prenait. Notre question se lisait donc comme suit: "Quels procédés utilisez-vous à la fin de l'année pour vous rendre compte du travail accompli par chacun de vos élèves dans chacune des matières suivantes?". Il s'agissait bien évidemment des matières de base.

Les données que nous avons recueillies suivent des tendances non-équivoques. Deux procédés prennent la vedette:

a) les tests préparés par les enseignants. On pourrait leur donner le nom de tests-maison par opposition aux tests venant de l'extérieur de l'école;

b) une synthèse du travail de l'année, ce qui comprend l'évaluation continue. Cette tendance est en tout conséquente avec les données citées plus haut dans le tableau 2.

Bien qu'il existait peu de différences entre les réponses des enseignants du cycle primaire et les reponses de ceux du cycle moyen,

nous avons voulu présenter les données séparément.

Nous avons observé qu'au niveau du jardin, où les réponses étaient peu nombreuses, seul le procédé tests-maison offrait une tendance positive. Nous avons préféré ne pas tabuler les résultats.

Tableau 9. Procédés d'évaluation du rendement des matières de base utilisés les plus fréquemment au cycle primaire à la fin de l'année scolaire.

Matières de base	Tests normatifs	Tests du Conseil scolaire	Tests-maison	Projets individuels	Synthèse du travail de l'année	Autres
	%	%	%	%	%	%
lecture	5	2	45	8	39	-
expression orale	-(a)	2	52	13	40	-
expression écrite	-	1	51	13	29	-
anglais	-	3	60	-	30	-
arithmétique	6	3	48	9	32	-
sciences	-	-	52	19	27	-
géographie	-	-	58	12	28	-
histoire	-	-	57	12	27	-

(a) Le tiret indique une quantité négligeable.

Tableau 10. Procédés d'évaluation du rendement des matières de base utilisés les plus fréquemment au cycle moyen à la fin de l'année scolaire.

Matières de base	Tests normatifs	Tests du Conseil scolaire	Tests-maison	Projets individuels	Synthèse du travail de l'année	Autres
	%	%	%	%	%	%
lecture	-(a)	-	58	12	24	-
expression orale	-	-	54	19	25	-
expression écrite	-	-	50	22	24	-
anglais	12	-	54	15	22	-
arithmétique	-	-	54	9	27	-
sciences	-	-	48	28	22	-
géographie	-	-	49	26	23	-
histoire	-	-	50	24	24	-

(a) Le tiret indique une quantité négligeable.

Question n^{o} 8: Fréquence de la communication avec les parents.

Nous nous sommes d'abord enquis de la fréquence avec laquelle les enseignants communiquaient avec les parents.

D'une façon générale, nous a-t-on répondu, il doit y avoir au moins trois communications officielles par année sous forme de bulletins ou autres. Par ailleurs, il semble que les communications sont beaucoup plus fréquentes sous diverses formes dont surtout la rencontre personnelle avec les parents. Ce n'est plus, il semble une question de communications officielles, besoin ou pas, mais beaucoup plus des rencontres planifiées en fonction de l'enfant et ses besoins.

Question n^{o} 9: Contenu de la communication.

Des études sur le bulletin ont démontré que l'on peut transmettre une très grande variété de renseignements aux parents mais que fondamentalement, l'école tendait surtout à communiquer trois choses: (a) le rendement, (b) des habitudes de travail et (c) la conduite. Nos écoles de langue françaises sont-elles différentes à ce sujet?

Voilà le sens de la question que nous avons posée en ces termes: "Que communiquez-vous aux parents?". Comme dans la plupart des études sur le sujet, nous avons récolté un grand nombre de réponses ayant trait à une variété de caractéristiques faisant l'objet du bulletin. Mais aussi, nous avons observé un consensus imposant autour des trois points traditionnels à savoir, rendement, habitudes de travail et conduite. Comme nous pouvons le noter à l'examen du tableau 11, le pourcentage d'enseignants aux trois niveaux de l'enseignement qui tiennent à transmettre aux parents de l'information relative à ces trois points de base est très élevé.

Tableau 11. Le contenu de la communication aux parents selon le niveau de l'enseignement.

Elements de la communication	Niveau d'enseignement		
	jardin	1 - 3	4 - 6
	%	%	%
1. Le rendement	86	96	94
2. Les habitudes de travail	80	76	79
3. La conduite	86	80	86
4. Autres	-	26	20

Un grand nombre d'autres éléments ont été mentionnés comme faisant l'objet d'une communication, mais nous avons l'impression que c'est surtout à l'occasion de rencontres personnelles avec les parents et non par voie du bulletin officiel que l'on en discute.

Parmi les caractéristiques autres que les trois mentionnées dans le tableau nous avons noté les suivantes:

a) comment aider l'enfant;

b) quelles sont ses difficultés particulières;

c) les maladies;

d) ses attitudes;

e) les points à améliorer;

f) ses habiletés particulières;

g) l'épanouissement de sa personnalité;

h) son développement social;

i) une description du programme d'études.

Dans un cas seulement, a-t-on rencontré un enseignant qui trouvait qu'il fallait faire savoir aux parents si leur enfant était heureux ou non à l'école.

Que de telles tendances ressortent ainsi en faveur d'une conception passablement traditionnelle de l'évaluation (traditionnel dans notre vocabulaire ne signifie pas inférieur) nous oblige à évaluer de plus près certaines critiques adressées à l'école l'accusant de se dérober à ses responsabilités d'institution vouée à l'instruction et à l'éducation.

Question n^{o} 10: Forme de la communication.

Liée à la question précédente, n^{o} 10 s'enquiert de la forme générale que prend la communication aux parents

Comme nous l'avons mentionné plus haut, pour les communications obligatoires (un minimum de trois fois par année) c'est un bulletin qui est envoyé à la maison. Ce bulletin peut revêtir une variété de formes mais dans la majorité des cas, il s'agit d'une modification à couleurs locales du formulaire de rendement officiel.

En second lieu, c'est la rencontre personnelle avec les parents qui gagne de plus en plus la faveur de tous concernés.

Les réponses que nous avons recueillies au sujet de la forme de communication utilisée dans les écoles nous permettent de constater le commencement d'un heureux mariage entre la communication formelle représentée par le bulletin et la communication informelle représentée par l'entrevue dont les règles du jeu se précisent de plus en plus.

Les commentaires ci-dessus relatifs aux questions n^{os} 9 et 10 restent d'ordre général. Une analyse d'un grand nombre de bulletins nous permet de préciser un peu plus la situation actuelle.

A quelques exceptions près, les bulletins scolaires contiennent des renseignements individualisés au sujet du développement des élèves; dans quelques cas, le bulletin ne contient que ce genre de renseignements.

Au cycle préparatoire, i.e., à la Maternelle et au Jardin, ces renseignements sont habituellement donnés au moyen de listes, parfois très longues, d'habiletés à développer; on y voit aussi de temps à autre des concepts à acquérir.

Aux cycles primaire et moyen, les acquisitions possibles sont identifiées par matières, subdivisées en sujets, parfois en habiletés: ex. français, subdivisé en grammaire, composition, dictée, orthographe, etc.

On assiste aussi à l'énumération sèche des matières, surtout au cycle intermédiaire.

Méthode ou code employé: presque toutes les écoles se servent de symboles (e.g., B, TB, P, M, etc.) ou de commentaires plus ou moins longs; très souvent on combine les deux procédés.

Proportion: Ces renseignements individualisés sur le développement de l'élève constituent de 40% à 100% des renseignements qu'on trouve sur les différents bulletins. De la 1ère à la 8^{e} année, c'est surtout dans les matières de français, d'anglais et de mathématiques qu'on trouve des renseignements plus détaillés et spécifiques.

On y tient compte aussi du domaine religieux; le domaine artistique semble avoir peu d'importance.

Il est assez frappant de constater que le fait de comparer les élèves au moyen de pourcentages par exemple, est presque passé de mode: en effet, un seul petit Conseil scolaire le fait au cycle intermédiaire seulement, et un seul grand Conseil scolaire le fait dans toutes ses écoles et à tous les cycles.

Ainsi que noté plus haut, l'effort déployé par l'enfant jouit encore d'une place de prédilection dans bon nombre de bulletins. Dans un système scolaire assez considérable que nous avons étudié, on rend compte de l'effort de l'élève au moyen de pourcentages. Dans les autres

écoles de la province, où on donne des renseignements sur l'effort de l'enfant, on se sert de symboles ou de commentaires ou des deux ensemble. Dans les cas mentionnés ci-haut, l'espace des bulletins réservé à l'effort de l'élève peut varier de 15% à 50%.

Tous les bulletins scolaires étudiés, sauf ceux d'une école, contiennent des renseignements sur le comportement de l'enfant.

Les méthodes enployées sont les suivantes: presque toutes les écoles se servent de symboles et/ou de commentaires, ou des deux à la fois. Dans deux systèmes cependant, on emploie les lettres-catégories.

La proportion des bulletins réservée au comportement de l'élève varie de 5% à 30%, mais se situe habituellement entre 10% et 15%. Ces renseignements sont surtout évidents et détaillés dans les bulletins scolaires de la Maternelle et du Jardin d'enfants.

Au cycle préparatoire, c'est-à-dire dans les bulletins scolaires des Maternelles et des Jardins d'enfants, on semble donner beaucoup d'importance au développement physique de l'enfant qu'on trouve sous forme de renseignements individualisés tels que: psycho-motricité, schéma corporel, discrimination visuelle, discrimination auditive, pré-écriture, latéralité, et aussi hygiène et éducation physique. Tout cela est habituellement exprimé au moyen de listes d'habiletés à acquérir qui sont accompagnées de symboles et/ou de commentaires.

A compter du cycle primaire, on donne peu d'importance aux habiletés à acquérir et on trouve surtout les titres hygiène et éducation physique suivis de quelques points plus spécifiques, comme la participation aux exercices.

Ces renseignements sur le développement physique de l'enfant semblent prendre de moins en moins d'importance au fur et à mesure que l'élève avance vers le cycle intermédiaire; on y trouve habituellement les mots hygiène et éducation physique, mais souvent on ne sait pas si on entend par là l'acquisition de certaines données intellectuelles ou le développement physique de l'enfant.

Question n^{o} 11: Perception des attentes des parents.

La question n^{o} 11 de notre questionnaire nous paraît très importante, car à quoi sert communiquer avec les parents si les communications ne répondent pas à leurs attentes. Ce serait comme si les parties en cause, l'école et les parents, étaient sur deux voies parallèles avec l'enfant dans le milieu. Voyons comment les enseignants perçoivent les désirs des parents relatifs à l'information que l'école leur destine.

Pour obtenir ces données, nous avons demandé aux enseignants de placer par ordre d'importance les éléments de communication qu'ils perçoivent comme les plus importants aux yeux des parents. C'est l'analyse de ces données que nous trouvons dans le tableau 12.

Les tendances sont assez nettes. Pour les enseignants, c'est le rendement qui intéresse surtout les parents. Chose à remarquer, les enseignants placent au bas de la liste le désir du parent de savoir si son enfant est heureux à l'école.

Tableau 12. Perception par les enseignants des attentes des parents en matière de communication des résultats scolaires.

Attentes	Ordre d'importance perçu par l'enseignant		
	Jardin	1 - 3	4 - 6
	Rang	Rang	Rang
1. le rendement par matière	4	1	1
2. le rendement de l'enfant par rapport à ses habiletés	1	2	2
3. le rendement de l'enfant par rapport à celui de ses compagnons	5	5	4
4. les attitudes et comportement	3	4	3
5. les habitudes de travail et l'effort déployé	2	3	5
6. si les enfants sont heureux à l'école	6	6	6

Pour avoir une idée plus précise et plus complète de la situation de l'évaluation du rendement scolaire et pour obtenir une confirmation de certaines questions discutées précédemment, nous avons posé treize questions auxquelles on devait donner un "oui" ou un "non" comme réponse.

Nous avons groupé les 13 questions en des catégories assez arbitraires. Ainsi les questions n^{os} 1, 2 et 3 se rapportent aux instruments de testing. Les questions n^{os} 4, 5, 6 et 7 traitent de l'évaluation. Les questionsn^{os} 8, 9, 10, 11 et 12 relient les questions d'évaluation à des pressions extérieures à l'école. Finalement, la question n^{o} 13 demande aux enseignants si oui ou non il y a eu des changements dans les méthodes d'évaluation du rendement depuis cinq ans. Cette dernière question nous a donné l'occasion de reproduire les raisons apportées par les enseignants pour justifier leur oui ou leur non.

Tableau 13. Questions sur divers aspects de l'évaluation.

Question	oui %	non %
1. Avez-vous à votre disposition des instruments de mesure qui vous permettent d'identifier l'enfant sur-doué?	27	73
2. Avez-vous à votre disposition des instruments de mesure qui vous permettent de dépister des problèmes d'apprentissage?	59	41
3. Savez-vous ce que signifie un test critérié? (ne devinez pas, s.v.p.)	25	75
4. Etes-vous satisfait de votre façon d'évaluer le rendement de vos élèves au point qu'il ne serait pas nécessaire de la modifier?	42	58
5. Considérez-vous que l'évaluation du rendement des élèves est une priorité à votre école?	85	15
6. Diriez-vous que ça devrait l'être?	92	8
7. Votre programme d'évaluation est-il conçu en fonction des objectifs de PJJ?	90	10
8. Croyez-vous que le grand public attache une priorité à l'évaluation du rendement scolaire?	77	23
9. Les parents prennent-ils connaissance du contenu des fiches O.S.R.?	32	68
10. Croyez-vous que le courant actuel qui veut le "retour aux bases" pourrait amener plus de rigueur dans l'évaluation du rendement des élèves?	84	12
11. Accepteriez-vous si vous en aviez le choix un programme d'évaluation du rendement de vos élèves préparé et administré par le Ministère de l'Education?	49	51
12. Accepteriez-vous si vous en aviez le choix un programme d' évaluation du rendement de vos élèves préparé et administré par l'administration centrale?	66	34
13. Depuis cinq ans, s'est-il opéré des changements dans les méthodes d'évaluation du rendement des élèves?(a)	71	29

(a) Seuls les professeurs ayant au moins cinq ans d'expérience ont répondu au nº 13.

Les énoncés précédents suggèrent des changements positifs. Nous avons cependant enregistré un certain nombre (suffisamment pour le mentionner) de réactions négatives aux changements qui ont marqué les cinq dernières années. Il n'a pas manqué d'enseignants qui déploraient une baisse dans les exigences de l'école au point qu'il disait que dans bien des cas l'effort était découragé presque tout le monde allait recevoir sa promotion de toute façon. Ces éducateurs mettaient en doute l'évaluation continue et préfèraient revenir au système d'examens traditionnels.

Soixante-onze pourcent des enseignants ont donc admis que depuis cinq ans il y a eu des changements dans les méthodes d'évaluation du rendement de leurs élèves et, de plus, ont indiqué dans le questionnaire les points qui ont fait l'objet de ces changements. Nous reproduisons les idées qui ont été mentionnées les plus souvent.

- "Une évaluation plus fréquente".
- "L'évaluation continue a remplacé les examens périodiques".
- "L'élève est plus évalué en fonction de ses propres capacités qu'auparavant".
- "On tient à évaluer les connaissances générales plus que les connaissances particulières".
- "On évalue moins sévèrement".
- "Nos élèves pratiquent de l'auto-évaluation".
- "Les objectifs de l'évaluation sont plus clairement définis".
- "Plus d'importance est donnée au rendement journalier".
- "L'observation personnelle (surtout au jardin et au cycle primaire) est beaucoup plus pratiquée dans le processus d'évaluation".

- "Les méthodes et programmes étant plus individualisés, les examens ou tests que nous préparons sont individualisés".
- "Moins de comparaisons entre les élèves".
- "On ne veut plus vérifier que la mémoire".

CHAPITRE IV

LES PARENTS ET LA COMMUNICATION DES RESULTATS SCOLAIRES

Dans ce chapitre nous nous proposons d'étudier les points de vue que nous ont livrés les parents au sujet de l'évaluation en répondant à un questionnaire que nous leur avons adressé.

Le questionnaire était court et de forme structurée. Le retour a dépassé 95%.

La première question était: "Quelle méthode de communication du progrès ou du rendement de vos enfants préférez-vous?". Les parents ont répondu presqu'en bloc qu'ils préféraient un système qui comprenait une combinaison de deux méthodes à savoir rencontres et bulletins.

Les données recueillies à ce sujet sont présentées dans le tableau 14.

Tableau 14. Préférence pour une méthode de communication aux parents.

Méthode	Préférence	
	N	%
Bulletins	23	2
Rencontres avec le professeur	38	6
Combinaison d'une rencontre et d'un bulletin	696	90
Le système d'anecdotes	7	1
Autres méthodes	14	2

Il est intéressant de noter que dans une étude semblable faite recemment par Gilbert et Ellis[1] de Vancouver, 66% des parents s'étaient prononcé en faveur de la combinaison des deux approches entrevue et bulletin.

Dans la deuxième question nous avons demandé aux parents de classer par ordre de préférence les questions qui devraient faire l'objet d'une communication aux parents. Ici encore on s'est inspiré du questionnaire de Gilbert et Ellis.

Les réponses à cette question figurent au tableau 15 ci-dessous.

Tableau 15. Ordre de préférence des questions sur lesquelles les parents désirent être renseignés.

Questions	Ordre de préférence
Quel progrès fait mon enfant?	2
Mon enfant se conduit-il de façon satisfaisante?	4
Sait-il travailler en équipe?	5
Travaille-t-il au niveau de ses capacités?	1
Comment se compare-t-il aux autres élèves?	7
Est-il heureux à l'école?	3
Quelles sont ses notes d'examens?	6

1 Katherine Gilbert et E.N. Ellis, An Evaluation of Current Methods to Report Pupil Progress, ERIC-077975.

D'après ce tableau il nous paraît évident que les parents sont intéressés à savoir si leur enfant travaille au niveau de ses capacités et s'il progresse. C'est donc dire que l'application au travail et le progrès de leurs enfants leur importent en premier lieu.

Ils sont aussi très intéressés à savoir si leur enfant est heureux à l'école. Ceci ressort clairement du tableau 15 où l'on peut noter que cet item a reçu le rang 3. Cette tendance est à peu près la même que celle qui a été identifiée par Gilbert et Ellis dans leur étude. On doit également noter la place des items "conduite" et "notes d'examens" sur l'échelle des rangs.

La troisième question que nous avons posée aux parents portait sur la fréquence désirée de la communication.

Comme l'on peut constater en examinant le tableau 16 la réponse à cette question varie considérablement mais permet tout de même de dégager certaines tendances.

Tableau 16. La fréquence de communication désirée par les parents pour diverses questions.

Questions	Fois par année				
	1	2	3	4	5
	N	N	N	N	N
Mon enfant se conduit-il de façon satisfaisante?	26	115	265	159	60
Sait-il travailler en équipe?	90	145	263	127	47
Travaille-t-il au niveau de ses capacités?	22	88	253	184	63
Comment se compare-t-il aux autres élèves?	119	135	229	114	35
Est-il heureux à l'école?	41	113	248	166	65
Quelles sont ses notes d'examens?	20	82	360	166	35

Nous avons éliminé de notre tableau les données qui se rapportaient à six fois et plus tant elles étaient négligeables.

L'on peut observer que la tendance relative à la fréquence de communication se situe pour toutes les questions entre deux et quatre fois par année. Ceci correspond en général aux politiques établies un peu partout dans la province.

Au sujet d'une quatrième question sur la forme particulière que pourrait prendre la communication du rendement les réponses paraissent dans le tableau 17.

Tableau 17. Opinions des parents au sujet de l'efficacité de certaines formes particulières de communication du rendement scolaire.

Formes	Préférence	
	N	%
Des lettres: A, B, C, etc.	111	14
Des pourcentages	264	34
Des appréciations du genre: satisfaisant - non-satisfaisant	35	4
Des anecdotes (petits paragraphes descriptifs)	104	13
Des "check-lists" où l'on indique à quel degré l'enfant a atteint tel ou tel objectif de l'enseignement	104	13
Autres	153	20

Alors qu'on décrie souvent le système de pourcentages en le qualifiant de mode dépassé et inefficace, notre enquête nous indique que bon nombre de parents y tiennent encore.

Une autre observation que l'on ne peut s'empêcher de faire c'est l'importance assez faible que les parents attribuent à la forme: anecdotes.

Les 153 réponses qui ont été fourniés sous le titre autres comprennent surtout des combinaisons de l'une ou l'autre des formes citées dans le tableau.

A la question: "Etes-vous satisfait du bulletin ou du rapport aux parents utilisé par l'école que fréquente votre enfant?", 671 parents, soit 88% ont répondu oui. Ce n'est pas si mal.

A la question: "Seriez-vous en faveur d'un certain contrôle par le Ministère de l'éducation de l'évaluation du rendement des élèves?", 411 parents, soit 58% se sont prononcé en faveur.

A la question suivante: "Seriez-vous en faveur d'un certain contrôle par le Conseil Scolaire de l'évaluation du rendement des élèves?", 431 parents,soit 64% ont répondu dans l'affirmative.

Dans ce chapitre qui traite des réactions des parents à des situations bien concrètes, nous croyons avoir identifié certaines tendances qui doivent être prises en considération dans l'établissement de politiques gouvernant la communication aux parents des résultats scolaires atteints par leurs enfants.

En résumé nous pouvons dire ce qui suit:

a) Que les parents préfèrent de beaucoup un système de communication de résultats scolaires qui comprend et des bulletins et des rencontres personnelles avec l'enseignant.

b) Que les questions auxquelles les parents cherchent une réponse sont principalement et dans l'ordre i) Mon enfant travaille-t-il au

niveau de ses capacités (et implicitement, pourquoi?); ii) Quel progrès fait-il? (et implicitement, réussit-il?) et iii) Mon enfant est-il heureux (et implicitement, si non, pourquoi?).

c) Les parents veulent de trois à cinq communications officielles par année.

d) Quant au système utilisé pour décrire le rendement les parents préfèrent de beaucoup les pourcentages.

e) La grande majorité des parents se disent satisfaits du bulletin actuel.

f) Plus de la moitié des parents favoriseraient un certain contrôle sur l'évaluation exercé par le ministère de l'éducation.

g) Environ 64% des parents voudraient plus de contrôle sur l'évaluation par le conseil scolaire.

A l'exemple de l'étude de Gilbert et Ellis nous avons, nous aussi, demandé des suggestions en vue de l'amélioration de la situation de la communication du rendement scolaire aux parents.

La grande majorité des réponses portait sur la rencontre personnelle que l'on estimait peu satisfaisante et peu efficace et cela pour plusieurs raisons dont la principale semble être d'ordre organisationnel.

Si les enseignants trouvaient que les rencontres avec les parents étaient beaucoup plus accueillantes et honnêtes, plusieurs parents ne partagent pas nécessairement cette opinion. Ils se perçoivent au contraire comme partenaires secondaires assumant un rôle plus passif qu'actif.

CHAPITRE V

INTERPRETATION ET DISCUSSION

Dans les quatre chapitres précédents nous avons présenté les données que nous avons recueillies au cours de nos entrevues avec les directeurs de l'éducation, les surintendants et les directeurs d'écoles et au moyen des questionnaires que nous avions adressés aux enseignants et aux parents.

A la lumière des résultats ainsi obtenus, il nous est maintenant possible de répondre aux questions précises posées par cette étude. Nous considérerons celles-ci selon l'ordre dans lequel elles apparaissent dans le contrat de recherche n^{o} 177.

1. Les tests

La première question à élucider tient du titre même de l'étude: "analyse des instruments de testing à compléter ..." et se formule: Quels tests commerciaux standardisés normatifs ou critériés a-t-on utilisés en Ontario (écoles françaises) pendant l'année scolaire 1975-1976 aux cycles primaire et moyen?

Il serait peut-être souhaitable d'expliciter les concepts de tests standardisés normatifs et critériés. Mais avant, rappelons-nous que l'étude présente se rapporte uniquement aux tests de rendement c'est à dire aux tests qui mesurent "l'assimilation des notions prévues dans les programmes et études et résultant de l'apprentissage

scolaire"[1], et l'acquisition de connaissances et d'habiletés résultant de l'effet d'une maturation d'ordre cognitif stimulée par l'instruction.

Un test standardisé en est un dont la construction a été élaborée dans des conditions bien précises et contrôlées selon un ensemble de spécifications déterminées par des experts en curriculum pour une matière donnée. On doit se rappeler que le fait de standardiser un test n'a rien à faire avec le contenu du test ou avec ce qu'il mesure; la standardisation, en effet, ne se rapporte qu'aux conditions bien particulières dans lesquelles le test est administré et qu'aux diverses modalités de correction, de cotation et d'interprétation des résultats.

Revenons-en maintenant au concept de tests normatifs. Ce sont des tests "dont les résultats s'expriment sur une échelle de normes communes et permet de situer les individus les uns par rapport aux autres"[2]. Exprimé autrement, le test normatif est celui qui fournit une mesure "qui permet de comparer la maîtrise ou la performance d'un individu avec celle des autres individus de son groupe. Ce score (ou cette mesure) situe l'individu dans son groupe particulier et se traduit habituellement par des normes comme le rang centile, le stanine, le score T, etc."[3].

1 Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, Rapport d'information sur l'évaluation des élèves, Services des études, C.E.C.M., Mars, 1976, p. 11.

2 C.E.C.M., Ibid, p. 11.

3 Marcel Lavallée, L'évaluation dans l'enseignement, G.R.E.C., Bulletin n^{o} 5, département des sciences de l'éducation, U.Q.A.M., février, 1974, p. 4.

Le test critérié, par contre, se définit comme un instrument de mesure "dont l'objectif est de mesurer la qualité des connaissances acquises sans égard aux autres élèves d'un groupe-classe. Les critères dont il est question sont des seuils de réussite pré-établis"[4].

En d'autres mots, le test critérié "permet d'obtenir un score représentant des comportements individuels exigés pour la réalisation des objectifs spécifiques. On peut appeler cette mesure la mesure de maîtrise. Elle permet d'établir pour chacun des étudiants une fiche individuelle identifiant où il est rendu dans son apprentissage, le temps qu'il a mis pour s'y rendre, et les objectifs qu'il maîtrise et ceux qu'il ne maîtrise pas. Elle permet également d'obtenir une indication de l'efficacité du modèle d'apprentissage utilisé"[5].

Ces explications données nous pouvons maintenant aborder plus intelligemment notre discussion sur les tests standardisés commerciaux normatifs.

a) Les tests standardisés commerciaux normatifs.

Notre enquête nous a permis d'identifier un bien petit nombre de tests standardisés normatifs de rendement en usage dans les écoles françaises de l'Ontario. La liste est donnée à la page 12. Non seulement peut-on n'en identifier qu'un petit nombre mais on doit admettre de plus que certains conseils scolaires n'en font aucun usage.

---

4 C.E.C.M., Ibid.

5 Marcel Lavallée, Ibid., p. 6.

Le pourquoi de cette carence est une question que l'on se pose naturellement.

Plusieurs facteurs entreraient dans l'explication. D'abord en Ontario, le marché n'est pas suffisant pour encourager les maisons d'édition à se lancer dans une entreprise de standardisation de tests en français qui pourrait être assez coûteuse. Dans le domaine des tests comme dans celui des aides et des outils pédagogiques et des manuels scolaires, nous devons nous appuyer sur le Québec et autres pays francophones. Or il semble que les tests de rendement n'entrent pas dans leurs priorités contrairement, par exemple, aux tests psychologiques (intelligence, aptitudes, attitudes, personnalité, etc.).

A titre d'hypothèse, nous pouvons peut-être avancé que si le Québec et les pays francophones n'ont pas senti, à l'instar des américains, le besoin de construire et de standardiser des tests de rendement c'est qu'ils avaient maintenu jusqu'à ces derniers temps un système d'examens ministériels obligatoires. Maintenant que cette rigidité tend à disparaître, les autorités scolaires, des grandes agglomérations surtout, se dotent de plus en plus de tests standardisés normatifs de rendement en fonction de leurs programmes d'études. Il se peut que le mouvement étant lancé les maisons d'édition y voient une occasion pour la création et la mise sur le marché de tests standardisés de rendement.

Après avoir constaté que le test standardisé commercial normatif n'existe à peu près pas en français, nous devons nous demander s'il s'agit là d'une chose qu'il faut déplorer ou dont il faut se réjouir. Il faut dire que la réponse à cette question, depuis le temps qu'elle opposait Dewey et Thorndike, fait l'objet de controverses constantes.

Sans vouloir, dans le cadre du présent rapport, entrer dans la controverse nous prenons partie en faveur d'une utilisation intelligente des tests standardisés normatifs et même critériés fondée sur une compréhension de leur nature et de leurs fonctions propres.

Les tests standardisés commerciaux sont généralement normalisés sur une population de grande envergure. L'échantillon recouvre souvent le pays tout entier. Dans ces conditions, l'on doit comprendre qu'un tel test, même s'il est fait selon des spécifications établies par des experts de la discipline, ne peut rencontrer dans une correspondance d'une à une, les objectifs particuliers d'un programme d'études suivi par tel ou tel enseignant dans telle ou telle école. Admettre cela ne constitue pas cependant une raison suffisante de rejet en bloc des tests standardisés commerciaux.

Il faut se rappeler qu'un des principes sous-jacents à la construction d'un test standardisé commercial est de le fonder sur une espèce de dénominateur commun relatif à une discipline donnée. Quand il s'agit d'une matière qui peut dépendre autant si non plus de la maturation que de l'instruction ou de l'enseignement comme tel, comme dans le cas de la lecture, du vocabulaire de la rédaction et même des mathématiques et des sciences (surtout sur le plan des concepts) le test standardisé s'avère un outil fort précieux. Etant donné l'expertise qui a présidé à son élaboration le test standardisé commercial a beaucoup de chances de recouvrir les éléments de base d'un programme d'enseignement.

Les tests commerciaux standardisés ne se veulent pas outils d'évaluation finale du succès à acquérir les notions et habiletés

prévues par un programme particulier mais se veulent un complément à d'autres mesures plus appropriées et plus pertinentes effectuées par le titulaire de la classe.

Il faut considérer comme fonction importante du test standardisé commercial, celle de prévenir le système d'une façon objective et indépendante de la présence de faiblesses qui semblent ne pas cadrer avec les lois normales de développement. Ils permettent également de mesurer ce que nous oublions souvent: la croissance. Même dans le contexte d'un programme précis, notre enseignement doit viser à stimuler la croissance et la maturité intellectuelles de nos enfants. C'est justement l'effet de cette croissance que le test commercial tend à saisir en mesurant un rendement qui va au-delà des enseignements particuliers à tel ou tel endroit.

Nous ne croyons pas que le test commercial standardisé ait pour fonction l'évaluation de l'enseignement ou de l'enseignant ou encore qu'il doive être utilisé pour fins de promotion ou de comparaison entre classes ou écoles.

Pour nous le test standardisé commercial a sa place dans le système scolaire comme complément aux autres mesures Il ne faut pas oublier non plus qu'il fournit une certaine protection contre les idéosyncracies qui se glissent parfois dans les programmes. Le test standardisé commercial ne mesure pas nécessairement les "mauvaises choses", ce sont plutôt ceux qui s'en servent qui en font une mauvaise interprétation.

En dernière analyse mentionnons que, directeurs d'éducation, surintendants et directeurs d'écoles souhaitaient une plus grande

disponibilité de tests standardisés commerciaux normatifs. Ils les voudraient surtout pour les matières suivantes, français, anglais et mathématiques.

Les enseignants par contre se sont montrés assez tièdes vis à vis cet outil. Ce sera ainsi tant qu'ils n'auront pas l'occasion de se familiariser avec le testing et autres questions connexes.

b) Les tests standardisés commerciaux critériés.

Que dire maintenant des tests standardisés commerciaux critériés? Dans les écoles françaises de l'Ontario, ils n'existent pas. Nous ne croyons pas non plus que les écoles anglaises de la province s'en servent puisqu'il y en a si peu sur le marché.

Les difficultés inhérentes à la construction et à la standardisation d'un test critérié sont telles que très peu de spécialistes s'y sont aventurés. D'ailleurs ce genre de test, par définition, n'est efficace qu'en fonction d'objectifs très précis de l'enseignement et en conséquence répond très mal aux exigences de la standardisation.

c) Tests établis par un Conseil Scolaire.

Comme dans le cas des tests standardisés commerciaux, nous n'avons identifié que très peu de tests établis par un conseil scolaire.

Les raisons principales invoquées par les autorités centrales et locales étaient: i) politique de décentralisation en matière d'évaluation; ii) priorités autres; iii) manque d'expertise locale; iv) restrictions budgétaires; v) programmes en évolution, etc.

INTERPRETATION ET DISCUSSION

Notre enquête n'a pu identifier que quatre tests de rendement normatifs établis par un conseil scolaire. Ils sont présentés dans la section IV du chapitre, n^{os} XII et XIII.

Les directeurs d'écoles souhaiteraient avoir à leur disposition des tests preparés localement par le conseil scolaire pour les raisons que nous avons mentionnées à la page 20. Ils y voient cependant certains desavantages dont surtout celui de la possibilité de comparaison d'écoles.

Les enseignants ont manifesté une opinion assez définitive (voir page 33 et page 53) sur l'avantage qu'il y aurait à avoir des tests établis par le conseil scolaire.

Les parents à 64% sont en faveur d'un plus grand contrôle par le conseil scolaire du processus de l'évaluation. C'est donc dire qu'indirectement, ils souhaitent, eux aussi, des tests établis par le conseil scolaire.

Les conseils scolaires devraient mettre en commun les quelques productions réussies en matière d'instruments de testing. Il y aurait cependant à noter que si le test est transférable sur le plan contenu il ne l'est pas sur le plan normes. Chaque conseil scolaire devra renormaliser le test.

Etant donné que depuis quelque temps, il se fait un excellent travail dans tous les coins de la province dans la concrétisation des objectifs de PIJI que l'on détaille sous forme d'objectifs de comportement, le temps serait mûr pour qu'une équipe rédige à partir de ces objectifs de comportement des questions ou des items de tests pour la

préparation, soit de tests normatifs soit de tests critériés soit des deux.

Un système d'évaluation complet s'appui sur les mesures obtenues au moyen de tests normatifs et critériés. La direction d'une école comme aussi la direction centrale trouvera dans le test normatif surtout, les éléments qu'elle considère comme essentiels et fondamentaux à l'exercice de ses fonctions d'ordre pédagogique et organisationnel et aussi une base plus stable pour l'évaluation sommative sur laquelle elle tend à fonder ses décisions.

L'enseignant à tous les niveaux trouvera dans le test critérié un outil de premier ordre lui permettant de contrôler la valeur de son enseignement, d'y apporter les adaptations nécessaires et d'évaluer la qualité de l'apprentissage en fonction des objectifs détaillés du programme d'études. C'est un type d'évaluation qui s'intègre à l'enseignement en ce sens que les questions qui composent le test critérié découlent des objectifs de l'enseignement.

2. Tendances passées, courantes et futures.

Les entrevues et les réponses des questionnaires nous ont permis de nous faire une image assez claire des tendances qui caractérisent les méthodes d'évaluation du progrès des élèves depuis cinq ans.

D'une façon générale, nous pouvons affirmer que la tendance la plus visible des cinq dernières années c'est la généralisation de la pratique de l'évaluation continue. C'est elle qui sous diverses formes (mini-tests, projets, travaux journaliers, observations personnelles, etc.) domine le processus de l'évaluation. Sans faire disparaître l'examen formel traditionnel périodique tout à fait, elle a grandement

diminué l'influence de ce dernier dans l'ensemble du processus. Cette conclusion rejoint celle à laquelle Wahlstrom et Danley[6] sont arrivés dans leur enquête auprès des écoles anglaises en 1976.

Nous nous interrogeons cependant sur la valeur de cette nouvelle tendance de l'évaluation continue.

Nous sommes tentés de considérer la question de l'évaluation continue d'un oeil pragmatique et de dire si ça marche que l'on continue à en exploiter toutes ses possibilités. En ce cas, il faudrait bien s'assurer que ça marche c'est à dire que l'évaluation soit valide et qu'elle traduise les objectifs à court et à long terme que l'école se propose et qu'elle ne soit pas tout simplement un mécanisme béhavioriste du nom de renforcement dont les effets ne cadrent pas nécessairement avec les visées de l'éducation.

De façon un peu plus précise l'on peut dire que les cinq dernières années ont été caractérisées par l'absence quasi totale de tests standardisés dans le processus de l'évaluation de même que les tests établis par les conseils scolaires.

Les tests-maison (teacher-made) sont l'outil principal pour toutes les matières au programme. En les préparant, l'enseignant manifeste une préférence à peu près égale pour les questions à forme structurée: choix multiple, appariement et à forme ouverte: questions qui commandent une réponse plus ou moins élaborée.

---

6 Merlin Wahlstrom et Raymond Danley, Assessment of Student Achievement, Toronto, O.I.S.E., 1976.

Il semble également que du côté des objectifs de l'évaluation il s'est produit certains changements. L'école est moins exigeante; on mesure les connaissances générales, les aptitudes et les habiletés; il y a moins de concurrence qui entre dans le processus d'évaluation. Tout ceci n'est pas considéré par tous comme un progrès. Certains ont dénoncé de façon assez brutale ce qu'ils qualifiaient de démission de la part de l'école face au défi de stimulation intellectuelle des élèves qui lui incombe avant tout.

Le "In medio stat virtus" doit demeurer la règle.

Donc, pour récapituler nous ne pouvons pas dire que les écoles n'ont pas évolué au sujet des méthodes d'évaluation en usage. La raison principale, semble-t-il, des changements effectués réside dans la politique de décentralisation à peu près totale du processus d'évaluation au niveau du titulaire de la classe.

Considérant le peu d'expertise des enseignants dans le domaine de l'évaluation comme il ressortait de l'examen du tableau 7, cette décentralisation n'est peut-être pas une chose désirable. Egalement le fait que plus de 66% des enseignants de notre échantillon aient manifesté le désir d'un contrôle plus grand de l'évaluation par le conseil scolaire nous porte à nous interroger sur l'à-propos de cette décentralisation.

A la question de savoir quels changements les conseils scolaires se proposaient d'apporter aux méthodes d'évaluation des progrès des élèves pour la prochaine année, nous n'avons enregistré que peu de positions définitives et précises. On semble attendre des directives qui seraient émises par le ministère de l'éducation.

Donc pour l'avenir on peut prévoir le statu quo à moins que le ministère emette des directives selon lesquelles des précisions seraient apportées quant aux objectifs de l'évaluation du rendement, son contenu et ses méthodes.

Même si le mouvement du retour aux bases ébranle quelque peu les fondements de la philosophie Hall-Dennis on ne semble entrevoir autre chose de la part du ministère qu'une tentative de réorientation et de coordination de l'évaluation du rendement où des éléments d'ordre plus suggestif que prescriptif seraient élaborés par les conseils scolaires.

3. L'utilisation des résultats des tests

Comme notre enquête a révélé que très peu de tests standardisés, commerciaux ou établis par les conseil scolaires, normatifs ou critériés, faisent partie de l'équipement d'évaluation des écoles, nous n'avons pas grand chose à dire au sujet de l'utilisation des résultats.

Les résultats servent surtout aux enseignants qui y voient une confirmation ou non de l'évaluation pratiquée selon les méthodes qui leur sont plus accessibles. Les directeurs d'écoles s'en servent à peu près pour les mêmes raisons.

Idéalement les quelques résultats de tests dont disposent les directeurs d'écoles aident ces derniers à suivre de plus près le rendement des élèves dans certaines matières, notamment en lecture et en mathématiques et à s'acquitter de certaines responsabilités de supervision pédagogique.

INTERPRETATION ET DISCUSSION

Les résultats des tests-maison (teacher-made tests) par contre constituent le critère d'évaluation par excellence. Qu'ils soient le fondement de l'évaluation continue, qu'ils revêtent la forme mini-tests ou d'examens traditionnels et formels, ces résultats sont utilisés par les enseignants pour contrôler l'efficacité et l'à-propos de leur enseignement, pour mieux adapter l'instruction aux besoins individuels et aussi pour y trouver un contenu aux rapports qu'ils doivent faire aux parents.

Les directeurs d'écoles se servent surtout des résultats recueilles à même les tests-maison pour les fins suivantes:

a) Le groupement et le classement des élèves, ce qui inclut les dispositions prises en vue de l'accélération, de l'enseignement correctif et les classes pour enfants lents;

b) les promotions et

c) les discussions avec les enseignants.

Un problème qui se pose surtout s'il s'agit de tests-maison construits selon la conception que l'enseignant peut avoir de ce qui doit et ne doit pas être mesuré,c'est que les tests-maison n'expriment pas nécessairement un échantillonnage rationnel des savoirs ou des habiletés prévus par le programme d'études mais expriment plutôt un échantillonnage subjectif très souvent au seul niveau factuel du domaine cognitif.

Le test-maison demeure à notre avis la base même de l'évaluation du rendement encore faut-il cependant que les enseignants perfectionnent leur art dans la construction de tels tests et arrivent à s'en servir comme composante essentielle de l'apprentissage.

L'utilisation de résultats ne peut être avantageuse qu'en tant que ces mêmes résultats proviennent d'instruments de mesure harmonieusement articulés aux objectifs du programme. L'art et les règles de la construction du test critérié devraient faire partie de l'arsénal pédagogique de tout enseignant soucieux de son efficacité comme promoteur consciencieux et honnête du savoir et du savoir faire.

En resumé, nous croyons que les résultats des quelques tests commerciaux en usage sont peu exploités et ne servent à toutes fins pratiques qu'à remplir les formules de l'O.S.R. Les quelques tests établis par les conseils scolaires reçoivent à peu près le même sort en plus cependant d'offrir aux enseignants un point de repère très utile pour mieux orienter leur enseignement.

Les résultats qui à notre avis sont utilisés comme fondement de l'évaluation du rendement sont les tests-maison (teacher-made). Sont-ils bien utilisés? Il nous semble que la question devrait être: "Quelle est leur validité?" Jusqu'à quel point l'acquis des enfants dans les différentes disciplines est réellement interprété ou exprimé de façon a réfléter le développement et la maturité de l'enfant.

Nous croyons qu'il est raisonnable de poser cette question vu le niveau peu élevé en général, de "sophistication" des enseignants en matière de testing et d'évaluation.

IV. La communication des résultats aux parents.

En nous reportant surtout au chapitre 4 de notre rapport nous allons tenter de répondre dans les quelques lignes qui suivent aux deux questions suivantes:

a) Dans quelle mesure et de quelle manière a-t-on utilisé les résultats pour faire état aux parents des progrès de leurs enfants?

b) Les résultats ont-ils été communiqués fidèlement?

Les résultats de l'évaluation du rendement et du progrès des élèves sont communiqués aux parents environ cinq fois par année.

D'une façon générale, cette communication se fait et par des rapports écrits sous forme de bulletins dont la présentation varie d'un conseil scolaire à l'autre et par des rencontres formelles et informelles avec les parents. D'après les renseignements que nous avons obtenus auprès des parents et des enseignants la question de la fréquence semble ne point comporter de problèmes.

Les écoles en général rapportent aux parents l'évaluation du rendement des enfants et une appréciation de leur comportement social ce qui inclut l'effort tel que perçu par l'enseignant.

Normalement, le formulaire de rendement officiel avec certaines modifications locales est utilisé. 88% des parents se sont dits satisfaits du bulletin utilisé par l'école. Là où il n'y a pas d'accord cependant c'est la méthode de quantifier le rendement. Le consensus le plus considérable obtenu sur ce point favorisait le pour cent.

Une évaluation plus qualificative du rendement d'ordre scolaire et comportemental est généralement réservée à l'entretien personnel avec les parents. A peu près partout on multiplie ces rencontres. Les enseignants affirment que les rencontres sont plus fréquentes plus accueillantes et plus franches.

Du côté des parents on est plus réticent quant à leur efficacité. Dans le questionnaire qui leur avait été adressé on leur demandait s'ils avaient quelques commentaires à faire au sujet de l'évaluation du rendement des élèves et de la communication de celui-ci aux parents. Plus de 50% ont fait leurs commentaires dans le sens d'une certaine frustration ou non-satisfaction avec la rencontre parent-enseignant tout en insistant cependant sur la nécessité d'accentuer et de mieux planifier cette pratique. Un bon nombre de parents voudraient que l'entretien reflète beaucoup plus le fait d'une collaboration entre deux partenaires égaux dans l'oeuvre de l'éducation.

Nous avons eu quelquefois l'impression que l'école ne percevait peut-être pas de façon assez réaliste les attentes des parents lors de ces entrevues. Nous reconnaissons également que les enseignants sont souvent les premiers à déplorer les conditions peu favorables à un véritable entretien "à deux sens" qui caractérisent souvent l'organisation des moments de rencontres.

Se peut-il que l'école sous-estime le niveau et la nature des attentes des parents en matière d'évaluation de leurs enfants? C'est pour nous une question qui doit être résolue par chaque école.

L'autre question à savoir "si les résultats sont communiqués fidèlement" reste également quasi impossible à répondre. La validité des résultats de l'évaluation du rendement est nécessairement conditionnée par les méthodes utilisées pour les obtenir. Voici la première pierre d'achoppement. La deuxième consiste dans le peu d'absolu d'une note qu'elle soit donnée sous forme de pour cent ou

de n'importe quel symbole ce qui veut dire que quand on communique aux parents un résultat encapuchonné dans un symbole, on ne leur donne qu'une image extrêmement faible de la réalité d'un enfant dont tout l'organisme tend dynamiquement vers une intégration et une structuration d'une identité bien personnelle à travers une série d'activités d'apprentissage dans le milieu école.

Un bulletin qui réunirait les caractéristiques à la fois du check-list et de l'échelle de classement répondrait probablement le mieux aux attentes de la plupart des parents dans le climat actuel. Cette approche serait fondée sur une évaluation critériée c'est-à-dire sur une évaluation faite à partir des objectifs bien définis des divers programmes et en fonction du degré de maîtrise d'un concept ou d'une habilité démontrée par l'enfant. Ce genre de bulletin est facilement compris par les profanes et s'accorde avec les visées de la pédagogie contemporaine.

INTERPRETATION ET DISCUSSION

5. Instruments de testing et objectifs de la Circulaire P1J1, Les années de formation.

Cette dernière section étudiera la validité des instruments de testing en relation avec les objectifs de P1J1. (*)

a) Les tests connus et utilisés dans les écoles françaises de l'Ontario.

i) Lecture Silencieuse, Epreuve de Rapidité, Montreal, F.F.E.C. (date inconnue) 72 items. Il peut être administré à partir de la 4e année.

Ce test mesure les objectifs suivants:

- Lire avec facilité des mots, des phrases, des textes;
- lire avec plus de rapidité;
- lire couramment de façon intelligente;
- trouver les liens entre l'idée principale et les détails et
- saisir le sens des mots à l'aide du contexte.

Le test mesure à 100% les objectifs mentionnés ci-haut. Cependant il n'y a que 5% des objectifs du français de P1J1 qui sont touchés par ce test.

ii) Test de Lecture Rapide et Intelligente, Ottawa, Editions de l'université d'Ottawa, 1949. Il s'administre à partir de la 4e année.

Ce test comme le précédent mesure les mêmes objectifs mais a l'avantage d'être construit en Ontario par des Franco-ontariens.

(*) N.B. Cette analyse s'est faite à partir d'un document de travail préparé par les Conseillers Pédagogiques d'un certain conseil scolaire et non en se rapportant directement à P1J1. On trouvera dans la section intitulée Résumé et Conclusions II l'analyse des items de tests en relation avec les objectifs formulés dans les Années de Formation.

iii) Test de Vocabulaire, Ottawa, Faculté d'Education, 1975. Formules A et B.

Ce test peut se donner à partir de la cinquième année. Il ne mesure qu'un objectif de l'enseignement du français celui du développement du vocabulaire.

iv) Test de Lecture (auteur, éditeur et date de l'édition inconnus). Pour usage en 2^{e} année.

Aussi étrange que ceci puisse paraître ce test d'origine officiellement inconnue jouit d'une grande popularité et semble être le seul instrument approprié à mesurer certains objectifs de l'enseignement de la lecture en deuxième année.

Selon notre analyse ce test peut donc fournir une réponse à l'une des grandes orientations de la circulaire PIJI soit:

> Apprendre à lire en utilisant les aptitudes et méthodes de base qu'il ou elle (l'enfant) trouve les plus efficaces.

Les objectifs qu'il semble mesurer sont:

- Identifier les sons ou les consonnes à graphie composée;
- lire avec facilité des mots, des phrases, des textes;
- trouver l'image qui correspond à un mot;
- trouver l'idée principale d'une phrase (mot clé);
- comparer des mots;
- prédire ce qui peut arriver (la fin d'une phrase);
- reconnaître facilement des sons tels euil, eue, eille.

Il est difficile d'établir le pourcentage du test mesurant l'un ou l'autre des objectifs mentionnés. En lecture, un enfant réussit bien lorsqu'il maîtrise l'ensemble des objectifs visés. Cependant, les 7 objectifs mentionnés ci-haut ne représentent que 10% des objectifs de français de PIJI pour ce niveau, i.e. 7 sur 69.

v) La Mathématique à l'Elémentaire, Montreal, Editions du Renouveau Pédagogique, 1974. 16 sous-tests, 1 test final.

Ces tests sont construits en fonction d'un livre de mathématiques utilisé dans les écoles françaises de l'Ontario.

L'examen des divers sous-tests nous révèle qu'environ 80% des objectifs de mathématiques stipulés dans PIJI sont couverts par la série, c'est-a-dire que la série de tests evalue environ 25 objectifs sur 31.

vi) Lecture Silencieuse, Epreuve de Compréhension, Montréal, Lidec Inc. (date inconnue).

Ce test a'adresse aux élèves de la 4^{e} à la 7^{e} année.

Il mesure la compréhension en lecture; chaque item mesure un aspect ou l'autre de la compréhension en passant du facile au plus complexe soit:

- De reconnaître les mots;
- de t ver l'idée principale d'un paragraphe;
- de trouver l'idée principale d'une histoire;
- de trouver les liens entre l'idée principale et les détails;
- de trouver le personnage principal;
- trouver, dans le texte, un mot clé permettant de découvrir l'idée principale;

- trouver une phrase clé permettant de découvrir l'idée principale;
- de découvrir les personnages secondaires;
- de trouver le déroulement logique de l'action ou des événements;
- de saisir le sens des mots à l'aide du contexte;
- de trouver les causes et les effets de certains événements;
- d'analyser un texte, de trouver la séquence des idées, de tirer des conclusions.

Les objectifs mesurés par ce test ne représentent que 60% des objectifs de l'enseignement de la lecture que l'on retrouve dans P1J1.

vii) Test de Mathématiques Ellis-Fleming, Toronto, O.I.S.E. (date inconnue), 6^{e} année.

Les objectifs mesurés par le test sont les suivants:

- Reconnaître - les nombres pairs, impairs, naturels, entiers premiers, composés; les ensembles finis et infinis; l'ensemble vide;
- pouvoir additionner et soustraire - des nombres à 2, 3, 4, 5 chiffres; des sommes d'argent; des nombres décimaux;
- multiplier des nombres à trois chiffres dans le multiplicateur et quatre chiffres dans le multiplicande;
- résoudre des problèmes de moyenne;
- additionner, soustraire, multiplier des nombres fractionnaires ou des nombres mixtes;
- utiliser ses connaissances dans des problèmes pratiques;
- faire usage de graphiques;
- utiliser la terminologie appropriée.

Il faut noter que 92% des items mesurent les objectifs énumérés mais que seulement 45% des objectifs de l'enseignement des

mathématiques pour ce niveau selon PIJI sont recouverts par le test

viii) Test de Mathématiques Ellis-Fleming, Toronto, O.I.S.E. (date inconnue), 5e année. Comme ce test s'administre au début de la cinquième année, les objectifs mesurés sont donc ceux de la quatrième année.

Les objectifs mesurés sont les suivants:

- Lire et écrire les nombres de 1 à 100,000;
- reconnaître la valeur positionnelle des nombres;
- reconnaître les nombres pairs et impairs;
- additionner et soustraire horizontalement et verticalement avec retenue;
- connaître les propriétés de la multiplication;
- savoir multiplier - des nombres à deux chiffres ou plus dans le multiplicande et un chiffre dans le multiplicateur
  - des nombres à deux chiffres ou plus dans le multiplicande et deux chiffres dans le multiplicatuer;
- diviser des nombres à 2 et à 3 chiffres dans le dividende et un chiffre dans le diviseur;
- savoir utiliser ses connaissances dans des problèmes pratiques.

Le test mesure à 92% les objectifs mentionnés. Les objectifs mentionnés comprennent 24% des objectifs de mathématiques à ce niveau.

ix) Test de Mathématiques Ellis-Fleming, Toronto, O.I.S.E. (date inconnue), 3e année.

Les objectifs mesurés sont les suivants:

- Reconnaître la valeur positionnelle;
- additions verticales et horizontales avec ou sans retenue;
- soustraire des nombres de deux et trois chiffres avec ou sans retenue;

- résoudre des problèmes avec l'utilisation de la monnaie;
- mémoriser les tables de multiplication de 1, 2, 3, 4, 5;
- utiliser ses connaissances dans des problèmes pratiques;
- identifier le pentagone, l'hexagone, l'octogone.

Les test mesure à 80% les objectifs mentionnés. Les objectifs mentionnés comprennent 29% des objectifs de mathématiques pour ce niveau.

x) Gates-MacGinitie Reading Test, New York, Teachers' College Press, 1965.

Il s'agit ici d'un test de lecture anglaise standardisé pour les élèves pour qui l'anglais est la langue maternelle. Comme il est utilisé dans les écoles françaises nous en avons fait l'étude selon les objectifs de PIJI The Formative Years.

Ce test mesure trois composantes principales de la lecture soit la compréhension, le vocabulaire et la rapidité. Ces composantes font l'objet d'objectifs bien spécifiques dans le PIJI. Le vocabulaire et la compréhension comprennent également plusieurs objectifs dépendants, mentionnés dans le dit document. Entrevue de cette façon, on serait portée à dire que le test mesure presque 100% le côté mécanisme de la lecture.

Ce test ne se préoccupe pas de l'aspect affectif de la lecture c'est à dire l'analyse et l'interprétation des idées exprimées.

Il ne touche pas non plus aux types de langage plus complexe telle la poésie, le style ou la forme qui permet de dépasser la pure compréhension ou le simple souvenir des faits.

Ayant été construit pour des élèves de langue anglaise, le vocabulaire se trouve trop difficile pour des élèves du cycle moyen vivant dans un milieu socio-culturel très français. Il pourrait servir seulement à la fin de la 6^{e} année.

Ce test mesure à 100% la maîtrise des techniques de la lecture, mais ne mesure que 75% des objectifs mentionnées dans le P1J1.

Il y aurait probablement avantage à normaliser le test pour les élèves francophones, ce qui impliquerait l'élimination de certains items et autres modifications.

xi) C.E.L.T. A Comprehensive English Language Test for Speakers of English as a Second Language, New York, McGraw-Hill, 1970.

La circulaire P1J1 Les années de formation ne contient aucune mention des objectifs de l'enseignement de l'anglais langue seconde. Cela se comprend quand on se rend compte qu'il s'agit d'une traduction fidèle de The Formative Years.

Tout ce que nous pouvons dire c'est que les trois sous-tests listening, comprehension et vocabulary nous fournissent une évaluation significative du rendement des élèves en anglais, langue seconde. Le Conseil Scolaire des Ecoles Séparées d'Ottawa a établi ses propres normes pour le sous-test comprehension.

xii) Test de mathématiques 5^{e} et 6^{e} années. Ce test a été preparé par le comité de recherches du Conseil Scolaire des Ecoles Séparées d'Ottawa en 1976. Il fut normalisé par la suite à l'intention des écoles séparées d'Ottawa.

Il s'agit d'une batterie de cinq tests comportant 105 items qui mesurent les acquisitions en mathématiques:

Les objectifs mesurés sont comme suit:	Nombre d'items
1. calculer mentalement;	2
2. connaître les propriétés de l'addition;	4
3. faire des estimations approximatives de la somme et de la différence;	1
4. additionner et soustraire, horizontalement et verticalement des nombres à 3 et à 4 chiffres;	2
5. soustraire avec ou sans regroupement;	3
6. résoudre des problèmes;	4
7. décomposer et regrouper des nombres à 6 chiffres;	1
8. connaître les chiffres romains de 1 à 1,000;	2
9. lire et écrire les nombres jusqu'à 1,000,000;	1
10. reconnaître les nombres naturels, entiers, les ensembles finis et les ensembles infinis;	4
11. pouvoiradditionner, soustraire, multiplier des nombres fractionnaires, ou des nombres mixtes;	38
12. multiplier par 10, par 100, par 1,000;	1
13. diviser des nombres à 2, 3, 4 chiffres dans le dividende avec ou sans reste et deux chiffres dans le diviseur;	1
14. faire des divisions de nombres décimaux dans le dividende et d'un nombre entier dans le diviseur;	2
15. pouvoiradditionner des nombres fractionnaires et des nombres mixtes avec dénominateur commun;	1
16. utiliser ses connaissances dans des problèmes pratiques;	14
17. utiliser la terminologie appropriée;	3
18. comparer les triangles par rapport a leurs côtes;	1

	Nombre d'items
19. connaître le cercle et les termes qui lui sont propres;	2
20. utiliser le rapport entre les diverses unités de longueur, de surface, de volume, de masse du système métrique;	6
21. estimer avec une certaine précision la longueur, la surface, le volume, la masse, le temps, la température, la vitesse;	4
22. reconnaître nombres pairs, impairs, naturels entiers, premiers, composés, les ensembles finis et infinis, l'ensemble vide.	8

Si nous examinons la circulaire P1J1 Les années de formation, nous pouvons constater que 60% des objectifs de l'enseignement des mathématiques pour ce niveau sont couverts par le test.

xiii) Test d'orthographe, Formules I et II. Ces deux tests ont été préparés par le comité de recherches des écoles séparées d'Ottawa et ont été normalisés à l'intention de leurs 5^{e} et 6^{e} années.

Tous les items ont été choisis en fonction des objectifs de l'enseignement du français tels qu'élaborés par les enseignants eux-mêmes avec l'aide des conseillers pédagogiques.

On ne pouvait s'appuyer beaucoup sur la circulaire P1J1 pour l'orthographe française, (la circulaire n'étant qu'une traduction de The Formative Years qui ne parle en realité que de spelling sous le titu Rédaction à la page 16 de la circulaire P1J1), deux objectifs seulement se rapportent à la grammaire et en conséquence à l'orthographe grammaticale:

"Manifester une connaissance accrue de la grammaire";

"Manifester une connaissance accrue des rèles de l'orthographe et de la ponctuation nécessaire à la clarté d'expression".

Ce sont ces deux objectifs qui ont été élaborés par un groupe de professeurs et qui ont servi de base aux items des deux tests d'orthographe:

- Vingt phrases contenant 60 difficultés grammaticales et huit phrases contenant 15 difficultés usuelles composent le test de 5^{e} année;

- vingt-six phrases contenant 75 difficultés grammaticales et douze phrases contenant 25 difficultés usuelles composent le test de 6^{e} année.

b) Instruments de testing utilisés hors de l'Ontario.

xiv) Test de mathématiques - première année. Service de mesure et d'évaluation, Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec.

Le test s'administre durant la deuxième semaine du mois de mars. Il contient 35 questions.

Les objectifs mesurés sont:	Nombre d'items
1. avoir l'idée d'ensembles et de sous-ensembles;	6
2. savoir lire et écrire les nombres de 0 à 100;	1
3. connaître la valeur positionnelle des nombres de 1 à 100;	1
4. savoir compter de 0 à 100;	2
5. avoir le concept du nombre ordinal;	1
6. connaître l'ordre naturel des nombres (avant-après);	1
7. savoir utiliser les symboles;	5
8. avoir le concept de l'addition et de la soustraction faits de 1 à 10;	14

	Nombre d'items
9. pouvoir calculer mentalement (addition ou soustraction de faits de 1 à 10);	1
10. savoir résoudre certains problèmes faciles.	3

Le test mesure à 100% les objectifs mentionnés mais ne récouvre qu'environ 48% des objectifs de PlJl pour ce niveau.

xv) Test de mathématiques - deuxième année. Service de mesure et d'évaluation, Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec.

Le test s'administre dans la deuxième semaine du mois de novembre. Il contient 40 questions.

Les objectifs mesurés sont:	Nombre d'items
1. reconnaître les ensembles équivalents et les ensembles non-équivalents;	11
2. pouvoir décomposer et regrouper les nombres appris;	5
3. savoir compter par 2, 3, 4, 5, 10, 100;	1
4. savoir additionner et soustraire des nombres à deux chiffres;	4
5. reconnaître et utiliser des combinaisons telles: 5+2, 15+2, 35+2;	3
6. avoir le concept des nombres fractionnaires: 1/2 - 3/4 - 1/5 - 3/5 - 1/10;	1
7. utiliser ses connaissances dans des problèmes pratiques;	8
8. savoir estimer, composer, mesurer des longueurs, des surfaces et savoir en noter les résultats;	1
9. classifier les figures géométriques d'après la forme, le nombre de faces, le nombre de sommets.	1

Le test mesure à 88% les objectifs mentionnés mais ne recouvre qu'environ 35% des objectifs de PlJl pour ce niveau.

xvi) Test de mathématiques - troisième année. Service de mesure et d'évaluation, Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec.

Le test s'administre à la dernière semaine de novembre. Il contient 40 questions.

Les objectifs mesurés sont:	Nombre d'items
1. avoir le concept des nombres de 1 à 1,000;	1
2. reconnaître la valeur positionnelle (unités, dizaines, centaines);	7
3. avoir la notion des nombres pairs et impairs;	2
4. faire des additions horizontales et verticales (plusieurs termes) avec ou sans retenue;	2
5. reconnaître et utiliser des combinaisons telles- 5+7, 15+7, 25+7;	1
6. faire des soustractions de nombres à deux et trois chiffres avec ou sans retenue;	5
7. pouvoir résoudre des problèmes (utilisation de pièces de monnaie);	2
8. utiliser ses connaissances dans des problèmes pratiques;	15
9. identifier le pentagone, l'hexagone, l'octagone;	1
10. connaître la différence entre la ligne droite et la ligne courbe;	1
11. nommer et classifier des objets formés de lignes droites ou de lignes courbes;	1
12. trouver la symétrie dans les figures à deux et à trois dimensions.	1

Le test mesure à 97.5% les objectifs mentionnés mais ne recouvre qu'environ 48% des objectifs de mathématiques pour ce niveau.

xvii) Test de mathématiques - quatrième année. Service de mesure et d'évaluation, Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec.

Le test s'administre durant la dernière semaine du mois de novembre. Il contient 40 questions.

Les objectifs mesurés sont:	Nombre d'items
1. savoir décomposer ou regrouper des nombres;	3
2. reconnaître la valeur positionnelle des nombres;	3
3. savoir compter par 2, 10, 5, 4, 3, 6, 100...;	2
4. savoir former des phrases numériques;	2
5. savoir trouver la forme propositionnelle à des problèmes posés;	2
6. pouvoir additionner et soustraire horizontalement et verticalement avec retenue;	3
7. pouvoir additionner et soustraire horizontalement et verticalement des nombres décimaux;	1
8. connaître les propriétés de la multiplication;	1
9. multiplier avec facilité par 10, par 100;	1
10. connaître et utiliser le vocabulaire propre à la division;	1
11. savoir diviser des nombres de 2 à 3 chiffres dans le dividende et un chiffre dans le diviseur;	1
12. savoir utiliser ses connaissances dans des problèmes pratiques;	12
13. savoir utiliser la terminologie appropriée en géométrie;	3
14. reconnaître la symétrie des figures planes et des objets dans l'espace.	2

Le test mesure à 95% les objectifs mentionnés mais ne recouvre qu'environ 42% des objectifs de mathématiques pour ce niveau.

xviii) Test de mathématiques - cinquième année. Service de mesure et d'évaluation, Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec.

Le test s'administre durant la dernière semaine du mois de novembre. Il contient 40 questions.

Les objectifs mesurés sont:	Nombre d'items
1. connaître les propriétés de l'addition;	2
2. savoir faire une estimation approximative de la somme et de la différence;	1
3. pouvoir additionner et soustraire horizontalement et verticalement des nombres de 3 à 4 chiffres;	1
4. soustraire avec ou sans regroupement;	1
5. résoudre des problèmes oralement ou par écrit;	1
6. décomposer et regrouper des nombres à 6 chiffres;	1
7. lire et écrire les nombres jusqu'à 1,000,000;	1
8. reconnaître: les nombres naturels, les nombres entiers, les ensembles finis, les ensembles infinis;	1
9. multiplier par 10, 100, 1,000;	1
10. multiplier avec un nombre à 3 chiffres dans le multiplicateur;	3
11. diviser des nombres à 2, 3, 4 chiffres dans le dividende avec ou sans reste, et deux chiffres dans le diviseur;	1
12. additionner des nombres fractionnaires et des nombres mixtes avec dénominateur commun;	1
13. utiliser ses connaissances dans des problèmes pratiques;	7
14. classifier des polygones;	1
15. construire des angles selon des données.	2

Le test mesure à 63% les objectifs mentionnés. Les objectifs mentionnés ne recouvrent que 77% des objectifs de mathématiques pour ce niveau.

xix) Test de français - première année. Service de mesure et d'évaluation, Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec.

Le test s'administre au mois d'avril. Il contient 35 questions.

Les objectifs mesurés sont:	Nombre d'items
1. d'écrire correctement en dictée des mots formés à l'aide de syllabes simples;	4
2. d'écrire, sans faute, en dictée, des phrases courtes composées de mots formés de syllabes simples;	1
3. déchiffrer les mots: identifier les voyelles, identifier les consonnes, identifier les sons ou les consonnes à graphie, découvrir des mots nouveaux formés de syllabes connues, lire avec facilité des mots, des phrases, des textes;	9
4. analyser des mots, des phrases, des textes (en découvrir les détails et le sens);	4
5. trouver l'idée principale d'une phrase et d'un texte;	5
6. Terminer une phrase commencée par l'institutrice ou un enfant.	5

Le test mesure à 80% les objectifs mentionnés. Les objectifs mentionnés ne recouvrent que 21% des objectifs de français pour ce niveau.

xx) Test de français - deuxième année. Service de mesure et d'évaluation, Ministère de l'éducation, Gouvernement de Québec.

Le test s'administre au mois de novembre. Il contient 30 questions.

Les objectifs mesurés sont:	Nombre d'items
1. de reconnaître facilement des sons tels: or, er, al, as, enne...;	4
2. d'écrire la fin d'un texte commencé par l'institutrice ou par un autre enfant.	15

Le test mesure à 63% les objectifs mentionnés. Les objectifs mentionnés ne recouvrent que 9% des objectifs de français pour ce niveau.

xxi) Test de français - troisième année. Service de mesure et d'évaluation, Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec.

Le test s'administre à la fin du mois de novembre. Il contient 35 questions.

Les objectifs mesurés sont:	Nombre d'items
1. conjuguer oralement des verbes en "er" au passé composé et au futur simple;	3
2. retrouver des adjectifs dans un texte;	1
3. enrichir des phrases en y ajoutant des noms, des verbes ou des adjectifs.	19

Le test mesure à 66% les objectifs mentionnés. Les objectifs mentionnés ne recouvrent que 13% des objectifs de français pour ce niveau.

xxii) Test de français - quatrième année. Service de mesure et d'évaluation, Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec.

Le test s'administre à la fin du mois de novembre. Il contient 40 questions.

Les objectifs mesurés sont:	Nombre d'items
1. appliquer les règles d'orthographe d'usage;	5

	Nombre d'items
2. s'exprime correctement: - employer le terme juste - éviter le jargon et les anglicismes - respecter la syntaxe - varier les phrases;	19
3. employer des mots de qualité pour enjoliver ou préciser les noms dans les phrases;	5
4. analyser le nom;	2
5. conjuguer des verbes réguliers ou mode indicatif présent, passé composé, futur simple, passé imparfait;	3
6. trouver la nature et la fonction de l'adjectif possessif, démonstratif, numéral.	1

Le test mesure à 88% les objectifs mentionnés. Les objectifs mentionnés ne recouvrent que 13% des objectifs de français pour ce niveau.

xxiii) Test de français - cinquième année. Service de mesure et d'évaluation, Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec.

Le test s'administre à la fin du mois de novembre. Il contient 38 questions.

Les objectifs mesurés sont:	Nombre d'items
1. appliquer en dictée les règles d'usage et de grammaire enseignés;	4
2. conjuguer des verbes réguliers et irréguliers au mode impératif - passe composé passé imparfait futur simple;	2
3. analyser: les adjectifs indéfinis les pronoms personnels les pronoms démonstratifs les pronoms possessifs la préposition;	3
4. exprimer ses idées avec clarté;	5

	Nombre d'items
5. avoir le terme juste pour exprimer sa pensée;	9
6. placer dans un ordre logique des scènes proposées ou des idées données.	4

Le test mesure à 71% les objectifs mentionnés. Les objectifs mentionnés ne recouvrent que 14% des objectifs de français pour ce niveau.

xxiv) Test de rendement en mathématiques cinquième année N^o 5. Bureau de l'évaluation, Service des études, La Commission des Ecoles Catholiques de Montréal.

Ce test s'adresse uniquement aux élèves qui suivent le programme de la cinquième année et qui ont complété au moins la tranche 16 sans avoir complété la tranche 20. Il contient 40 questions.

Les objectifs mesurés sont:	Nombre d'items
1. connaître les propriétés de l'addition (commutativité, associativité, élément neutre);	3
2. additionner et soustraire, horizontalement et verticalement, des nombres à 3 et à 4 chiffres;	2
3. soustraire avec ou sans regroupement;	4
4. résoudre des problèmes oralement et par écrit;	5
5. lire et écrire les nombres (en chiffres) jusqu'à 1,000,000;	2
6. reconnaître les nombres entiers;	1
7. reconnaître les ensembles finis;	2
8. multiplier par 10, par 100, par 1,000;	2
9. utiliser ses connaissances dans des problèmes pratiques de "mesure";	1
10. classifier des polygones.	1

Le test mesure à 56% les objectifs de P1J1, 23 items sur 40. Les objectifs mentionnés ne recouvrent que 37% des objectifs de mathématiques pour ce niveau.

xxv) Test de rendement en français - N° 4. Bureau de l'évaluation, Service des études, La Commission des Ecoles Catholiques de Montréal.

Ce test s'adresse uniquement aux élèves qui suivent le programme de la quatrième année et qui ont complété au moins la tranche 12 sans avoir complété la tranche 16. Il contient 35 questions.

Le objectifs mesurés sont:	Nombre d'items
1. employer le terme juste;	4
2. enrichir son vocabulaire;	10
3. trouver les liens entre l'idée principale et les détails;	1
4. trouver le déroulement logique de l'action ou des événements;	1
5. grouper les mots logiquement;	4
6. appliquer les règles d'orthographe d'usage;	4
7. analyser le nom (nature, espèce, genre, nombre);	2
8. analyser le verbe (groupe, temps, accord);	1
9. analyser l'adjectif qualificatif;	1
10. conjuguer les verbes réguliers au mode indicatif: présent, passée composé, futur simple, passé imparfait);	1
11. conjuguer des verbes irréguliers au présent du mode indicatif.	2

Le test mesure à 88% les objectifs mentionnés, i.e, 31/35. Les objectifs mentionnés ne recouvrent que 21% des objectifs de français pour ce niveau.

c) Instruments de testing en langue anglaise reconnus comme valides par la recherche; contrat nº 177.

Nous renvoyons nos lecteurs au rapport de recherche présenté par nos collegues de O.I.S.E. pour de l'information au sujet des tests en anglais qui rencontreraient les objectifs de PlJl et qui pourraient être traduits en français.

La décision de traduire un test en français doit tenir compte de la dimension culturelle qui tout instrument de testing présente. Ceci est surtout vrai des tests de lecture. Nous ne croyons pas qu'il existe trop d'objections d'ordre culturel ou autre à traduire des tests de mathématiques.

Il existe probablement en Europe d'excellents tests standardisés d'acquisitions en lecture et en mathématiques, mais les nombreuses lettres que nous avons écrites aux maisons d'édition et aux ministères d'éducation des pays francophones sont restées sans réponse.

En conclusion, nous pouvons affirmer que sur le plan de tests d'acquisition ou de rendement scolaire, les écoles françaises se trouvent dans une situation de sous-développement.

Que faire?

Ce qui s'impose serait la création d'une série d'instruments de mesure construits à partir des objectifs de l'enseignement exposés dans PlJl et élaborés dans des documents divers à travers la province.

Notre enquête nous a révélé qu'il existait chez les éducateurs et les parents un grand désir d'avoir de tels tests pour les disciplines de base, le français, l'anglais, langue seconde, et les mathématiques.

Comme les objectifs sont communs (pour les disciplines de base) à travers la province, les tests pourraient convenir à toutes les écoles françaises. Cependant pour tenir compte du niveau de développement linguistique inégal à travers la province, qu'il s'agisse du français ou de l'anglais,chaque région ou conseil scolaire pourrait en développer ses propres normes.

De quels tests a-t-on surtout besoin? De tests normatifs ou de tests critériés? Disons encore qu'il ne s'agit pas de deux formes qui s'excluent ou qui s'opposent. Au contraire un système rationnel d'évaluation est fondé sur une utilisation judicieuse des deux formes.

L'enseignant continuera à donner la préséance aux tests-maison sur lesquels il fera reposer son système d'évaluation continue. S'il veut que ces tests soient significatifs en ce sens qu'ils l'éclairent réellement et non de façon superficielle et même illusoire sur le progrès et le rendement de l'enfant et sur l'efficacité de sa pédagogie, il aura tout avantage à se servir de tests critériés.

Il ne manque pas d'ouvrages qui expliquent la théorie et la pratique du test critérié.

L'enseignant voudra également disposer d'instruments de mesure objectifs et indépendants qui le mettent à l'abri de ce que nous qualifions d'idiosyncracies pédagogiques où peut intervenir de façon décisive un point de vue tellement subjectif que l'appréciation du résultat objective existant pourrait être faussée.

C'est ici qu'il serait très avantageux à l'enseignant d'avoir accès à des tests normatifs construits et normalisés en fonction des objectifs des programmes adaptés par le conseil scolaire.

Comme le test critérié renseigne surtout sur la maîtrise acquise par l'enfant sur tel ou tel concept ou habileté il devient évident que son application est forcément limitée aux concepts et habiletés les plus fondamentaux, sans quoi on passerait l'année à tester. C'est donc ici qu'on touche au rôle complémentaire et nécessaire du test standardisé normatif qui échantillonne l'ensemble des objectifs du programme.

Le test critérié renseignerait l'enseignant sur l'apprentissage spécifique de l'élève et de son cheminement progressif; alors que le test normatif le renseignerait sur son niveau d'apprentissage en général.

Pour citer le guide docimologique du ministère de l'éducation du Québec[7]: "C'est en effet au moment où des décisions d'ordre normatif ou critérié sont vues en tant qu'ensemble de décisions qu'on peut parler de systèmes d'évaluation. On parle alors d'évaluation formative lorsqu'il est question du cheminement d'un élève dans son programme et d'évaluation sommative lorsqu'il est question de décisions relatives à la fin d'une étape importante (...)."

Il est évident également que pour les directeurs d'écoles le test normatif prend plus d'importance que le test critérié.

Responsable de la qualité de l'enseignement, des standards d'excellence, du classement et de la promotion des élèves il appréciera la mesure normative comme base de ses décisions de superviseur pédagogique.

---

7 Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Service de mesure et évaluation, Guide Docimologique, Fascicule 1, 1976, p. 13.

A court terme donc pour remédier à la carence d'outils de mesure qui caractérise nos écoles, nous recommandons que des tests de rendement normatifs soient préparés dans le plus bref delai pour les disciplines de base.

Un autre objectif à moyen terme serait d'initier les enseignants au moyen d'ateliers pédagogiques et de sessions d'études intenses à la pratique du test critérié.

Un objectif à long terme pourrait être la création d'une banque d'items à laquelle auraient accès les enseignants désireux de varier le contenu de leurs tests critériés. Ceci serait d'autant plus apprécié et plus pratique que les enseignant trouvent peu de temps à donner à la construction de tests aussi précis qu'un test critérié.

RESUME ET CONCLUSIONS

Notre recherche intitulée Etude analytique des instruments de testing employés pour évaluer les progrès des élèves et des moyens de communiquer les résultats aux parents visait les objectifs suivants:

a) Identifier et décrire les pratiques courantes (1975-76-77) d'évaluation du rendement scolaire. Pour atteindre cet objectif, nous avons tenté de fournir une réponse aux questions qui suivent:

i) Quels tests standardisés commerciaux sont utilisés dans les cours primaire et moyen des écoles françaises?

ii) Quels tests critériés commerciaux sont utilisés?

iii) Quels tests normatifs ou critériés préparés par le conseil scolaire sont utilisés?

iv) Quels autres instruments d'évaluation sont utilisés ou comment évalue-t-on le progrès et le rendement scolaire?

v) Avec quelle fréquence l'évaluation se fait au cours d'une année scolaire?

b) Faire le point sur l'utilisation des résultats du testing.

Ainsi nous avons cherché à savoir qui se sert des résultats et à quelles fins? De plus, notre enquête a tenté d'identifier la part de responsabilité qui incombait à chacun quant à l'utilisation des instruments d'évaluation, leur administration et l'utilisation des résultats.

c) Identifier les diverses méthodes utilisées par le conseil scolaire pour communiquer les résultats d'évaluation aux parents des élèves.

d) Analyser les tendances passées, courantes et futures dans l'évaluation du rendement et dans la communication aux parents.

e) Préparer un catalogue de tests dont le contenu correspond en tout ou en partie aux objectifs de P1J1 et que nous pourrions utiliser dans nos écoles avec les adaptations nécessaires.

Ces objectifs que nous nous étions fixés constituaient en gros le mandat de notre contrat avec le ministère de l'éducation.

Cette étude, nous l'avons poursuivie auprès de huit systèmes scolaires répartis à travers la province.

Dans chaque cas nous avons interviewé un ou deux représentants du l'administration centrale, soit le directeur d'éducation, soit le surintendant soit les deux, et les directeurs d'écoles de cinq à sept établissements scolaires. Nous avons réjoint les enseignants et les parents associés aux mêmes établissements au moyen de questionnaires structurés.

Les généralisations qui suivent sont présentées selon qu'elles reposent sur les données venant de l'administration, des directeurs d'écoles, des enseignants ou des parents.

1. L'administration centrale.

a) Politiques

(i) Une politique de décentralisation des responsabilités relatives au fond et à la forme de l'évaluation domine la situation. Les décisions sont prises au niveau de l'école sauf que pour quelques exceptions où elles sont prises par l'administration centrale.

(ii) Par contre, chaque conseil scolaire semble avoir des politiques assez précises gouvernant la forme, le contenu et la fréquence des communications aux parents des résultats de l'évaluation du rendement.

b) Tests

(i) Tous les directeurs d'éducation et surintendants déplorent le manque d'instruments d'évaluation standardisés, normatifs et critériés, pour les disciplines de base.

(ii) Les conseils scolaires n'ont pas de comités chargés de préparer et normaliser des tests de rendement.

(iii) Le concept du test critérié est pratiquement inconnu.

(iv) L'explication fournie pour le manque de tests comprend les raisons suivantes: pour les tests standardisés: il n'y en a pas ou ceux qui existent ne sont pas appropriés; pour les tests préparés localement par leur conseil scolaire: manque de fonds, manque d'expertise locale, politique de décentralisation, priorités autres, programmes d'études en évolution.

c) Tendances

(i) Très peu de changements dans les méthodes d'évaluation depuis cinq ans sont à noter.

(ii) Des nouvelles directives du ministère sont attendues pour répondre à des pressions sociales ayant leur origine dans divers mouvements tels, le "retour aux bases" et la "rentabilité des écoles".

2. Directeurs d'écoles.

a) Tests

(i) Les tests standardisés commerciaux sont rarement utilisés.

(ii) Les directeurs d'écoles sont d'avis qu'il n'en existe pas ou très peu.

(iii) L'usage que l'on fait des résultats laisse entendre qu'il existe une certaine incompréhension de la nature même de ces tests et de leur fonction.

(iv) Les directeurs d'écoles déplorent l'absence d'instruments d'évaluation du rendement qui caractérise leur système scolaire.

(v) C'est dans le sud de la province où on se trouve le plus défavorisé en matière de tests français.

(vi) L'explication fournie pour l'absence de tests préparés par le conseil scolaire recouvre celle qui avait été donnée par les directeurs d'éducation et les surintendants.

(vii) Les tests critériés ne sont à peu près pas connus.

(viii) Dans les écoles c'est le test-maison (teacher-made) qui domine et c'est l'évaluation continue qui se pratique surtout.

(ix) C'est surtout à titre d'information que les résultats de l'évaluation intéressent les directeurs d'école. Trois usages des résultats par les directeurs sont cependant à noter: classement des élèves, promotions et fond de discussion avec enseignants et parents.

Notre analyse des tendances des cinq dernières années telles que percues par les directeurs d'écoles nous révèle qu'il s'est effectué chez les enseignants un changement d'attitude vis-à-vis les objectifs de l'évaluation. Par contre, l'évaluation continue mise à part, l'approche reste passablement conservatrice, Pour l'avenir on prévoit des lignes guides plus précises et plus exigeantes par rapport à l'évaluation.

c) Communication

Parmi les changements constatés dans le processus de la communication des résultats scolaires, on note des rencontres plus fréquentes entre parents et enseignants, des innovations dans la présentation matérielle et l'organisation du bulletin afin de rendre celui-ci plus attrayant et plus compréhensible. Une autre tendance qui se dessine de plus en plus est l'intérêt des parents pour les programmes d'études afin de savoir ce qu'on enseigne à leurs enfants. Les directeurs sont d'avis que les parents sont avant tout intéressés au progrès de l'enfant et à la qualité de son rendement scolaire puis à savoir où se situe leur enfant soit par rapport à la moyenne soit par rapport aux autres enfants de la classe.

3. Les enseignants.

(i) Les enseignants préfèrent l'évaluation continue, les examens ou tests préparés par eux-mêmes (test-maison) et une combinaison de l'évaluation continue et d'examens de fin d'année. De même, ils s'entendent pour mettre au bas de leur liste examens normatifs et critériés.

(ii) Les résultats de l'évaluation du rendement sont utilisés pour mieux orienter et individualiser l'enseignement avec toutes les décisions pédagogiques que cela implique.

(iii) Dans la rédaction de tests les trois formes de questions auxquelles on fait le plus souvent appel sont le choix-multiple, l'appariement et la question directe, donc deux formes dites objectives et une subjective.

(iv) La préparation formelle des enseignants en mesure et évaluation semble très inadéquate.

(v) Les enseignants sentent le besoin d'avoir accès à une banque d'items de tests de rendement dans toutes les matières et veulent avoir des programmes-cadre plus précis.

(vi) Le rendement scolaire des élèves est évalué pour finds de promotion selon deux approches: les tests-maison et une synthèse du travail de l'année.

(vii) Selon les enseignants il doit y avoir un minimum de trois rapports par année aux parents.

(viii) Selon les enseignants, le rendement, les habitudes de travail et la conduite sont trois domaines du comportement de l'élève qui doivent faire l'objet du rapport aux parents.

(ix) Le mouvement "retour aux bases" est perçu comme pouvant avoir un impacte sur les politiques d'évaluation de l'avenir.

(x) 66% de notre échantillon d'enseignants préféreraient un contrôle plus grand par le conseil scolaire sur les procédés d'évaluation.

4. Les parents.

Les réactions des parents peuvent se résumer ainsi:

(i) Que les parents préfèrent de beaucoup un système de communication de résultats scolaires qui comprend et des bulletins et des rencontres personnelles avec l'enseignant.

(ii) Que les questions auxquelles les parents cherchent une réponse sont, dans l'ordre,

a) Mon enfant travaille-t-il au niveau de ses capacités (et implicitement, pourquoi)?

b) Quel progrès fait-il (et implicitement, réussit-il)? et

c) Mon enfant est-il heureux (et implicitement, si non, pourquoi)?

(iii) Les parents veulent de trois à cinq communications officielles par année.

(iv) Quant au système utilisé pour décrire le rendement les parents préfèrent de beaucoup les pourcentages.

(v) La grande majorité des parents se disent satisfaits du bulletin actuel.

(vi) Plus de la moitié des parent favoriseraient un certain contrôle sur l'évaluation exercé par le ministère de l'éducation.

(vii) Environ 64% des parents voudraient plus de contrôle sur l'évaluation de la part du conseil scolaire.

Nous concluons ce sommaire en disant qu'en raison de plusieurs facteurs tels le mouvement de "retour aux bases", les pressions sociales véhiculées par les médias d'information, le besoin de la part des gouvernants de s'assurer de la rentabilité de l'entreprise scolaire, etc., l'école et le foyer s'attendent à des directives plus précises du ministère de l'éducation en matière d'évaluation du rendement des élèves.

En conséquence, nous recommandons au ministère de l'éducation de doter les conseils scolaires d'instruments de testing dont ils ont absolument besoin pour s'acquitter de leur responsabilité en matière d'évaluation qui en fin de compte et dans le contexte d'une saine pédagogie ne peut être dissociée de l'enseignement même.

BIBLIOGRAPHIE

Airasian, Peter et George Madaus, "Criterion Reference Testing in the Classroom", dans NCME, mai 1972, 8 pages.
Les auteurs expliquent la nature et la fonction du test critérié dans un langage accessible à tous.

Bonboir, Anna, Initiation à l'étude rationnelle du travail des écoliers, Vander, éditeur, Louvain, Belgique, 1970, 169 pages.
Principes d'organisation scientifique du travail scolaire; nature et qualités requises des tests pédagogiques. Introduction à quelques techniques statistiques simples. Principes d'élaboration d'instruments de mesure du rendement au chapitre VIII.

Bonboir, Anna, La docimologie, Collection SUP, Presses universitaires de France, 1972, 195 pages.
Etude de divers objets d'évaluation en docimologie. Discussion de la valeur de l'évaluation continue et de la pédagogie corrective. Caractéristiques essentielles des instruments d'évaluation. Considérations sur l'usage de tests objectifs pour mesurer l'acquis scolaire et essai sur la méthode expérimentale en pédagogie.

Bonboir, Anna, La méthode des tests en pédagogie, Collection SUP, Presses universitaires de France, Paris, 1972, 144 pages.
Principes de la psychométrie; signification de la mesure et des normes. Notions sur l'observation et la mesure de comportements observables; qualités requises des instruments. Problèmes de la quantification en édagogie; échantillonnage, normes, validité et constance. Comment analyser la qualité des items. Bibliographie à la fin

Brodinsky, Ben, Grading and Reporting: Current Trends in School Policies and Programs, Washington, D.C., National School Public Relations Association, 1972, 64 pages.
Cette publication renseigne sur les tendances, les concepts et les pratiques qui sont en cours dans le domaine de l'évaluation du progrès des enfants et de la communication aux parents.

Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, Rapport d'information sur l'évaluation, Montréal, Service des études, C.E.C.M., 1976, 29 pages.
Une excellente présentation de la philosophie et de la pratique de l'évaluation adoptée par la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal.

Cureton, Louise, "The History of Grading Practices" dans NCME, mai 1971, 7 pages.
L'auteur pose la question du sens d'une note d'examen.

DeLandsheere, Gilbert De, Les tests de connaissance, Editest, Bruxelles, 1965, 191 pages.
Informations sur des tests récents utilisés aux Etats-Unis, en Angleterre, au Canada, en Allemagne et en Suisse. Nature des tests; construction, expérimentation, standardisation, validation et indices de fidélité. Tests classifiés en pronostics, de rendement et diagnostiques.

Dulude, Jean et France Fontaine, Evaluation de l'apprentissage, Document nº 2, Montréal, Service Pédagogique, Université de Montréal, décembre 1974, 16 pages.
Ce document explique en termes très clairs et très simples le sens de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative.

Epstein, M.G. et J.W. Wilson, "Do Standardized Tests Measure the Wrong Things", dans Mathematics Teacher, vol. 66, avril 1973, p. 294-295.
L'auteur met plus en doute l'interprétation des usagers de tests standardisés que les tests eux-mêmes. Les précautions à prendre dans l'usilisation des résultats de tests standardisés sont présentées.

Feldmesser, Robert et Esther Ann McCready, Information for Parents on School Evaluation, Princeton, Eric Clearing House on Tests, 1974, 7 pages.
Cette étude répond à la question: "Quelles sortes de renseignements les parents préfèrent recevoir de l'école concernant le progrès de leurs enfants?".

Ferré, André, Les tests à l'école, Collection Bourrelier, Librairie A. Colin, Paris, 1968, 196 pages.
Illustration de nombreux modèles d'instruments de mesure pouvant être utilisés à des fins variées: connaissances acquises, habiletés, aptitudes, Initiation, par des exemples, à la mesure objective des comportements des élèves.

Gilbert, Katherine et E.N. Ellis, An Evaluation of Current Methods to Report Pupil Progress, Vancouver, Vancouver Board of School Trustees, 1972, 24 pages.
Une revue des méthodes utilisées pour communiquer les résultats scolaires aux parents et les préférences de ceux-ci. Cette étude obtint des résultats semblables aux nôtres sur plusieurs points surtout en relation avec les préférences des parents.

Girard, Richard, Mesure fondée sur les objectifs, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1975, Tomes I et II, 446 pages.
Initiation à la taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom et de ses collaborateurs ainsi qu'aux techniques de formulation de Mager. Notions de constructions de questions d'examens et critique des concepts de mesure et d'évaluation. Exercices d'application.

BIBLIOGRAPHIE

Girard, Richard, Jacques Plante et Gérard Scallon, L'évaluation juste des étudiants...un rêve réalisable?, Services de Pédagogie universitaire, Université Laval, Document nº 5, octobre 1973, 19 pages.
Etude des caractéristiques différentielles de "mesure" et "évaluation". Description de quelques systèmes de notation et de transformation des résultats.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Introduction à la mesure et à l'évaluation, Québec, Service Général des Communications du Ministère de l'éducation, 1976, 14 pages.
Ce guide s'adresse aux personnes qui veulent améliorer l'action éducative par une meilleure compréhension des concepts de la mesure et de l'évaluation.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Les objectifs d'apprentissage dans l'optique de la mesure et de l'évaluation, Québec, Service Général des Communications du Ministère de l'éducation, 1976, 16 pages.
Ce guide docimologique vise à informer sur la façon de définir des objectifs d'apprentissage dans le cadre de la mesure et de l'évalu ation.

Klitgaard, Robert E., Achievement Scores and Educational Objectives, Rand Corporation, Santa Monica, California, janvier 1974, 73 pages.
Cette étude considère de nouvelles manières d'interpréter les résultats des tests de rendement.

Lavallée, Marcel, L'évaluation dans l'enseignement, G.R.E.C., Université du Québec à Montréal, Bulletin nº 5, février 1974, 19 pages.
Ce bulletin explique les concepts de test normatif, de test critérié et d'évaluation formative et sommative. De plus, de nombreux exemples illustrent la présentation théorique.

McLaughlin, K., Interpretation of Test Results, OE-25038, Washington, U.S. Government Printing Office, 1964, 63 pages.
La théorie classique de la construction d'un test normatif est presentée et illustrée.

Mousley, W., "Report Cards Across the Nation", dans Phi Delta Kappan, vol. 53, nº 7, mars 1972, p. 436-437.
Cette étude souligne six questions auxquelles un bulletin ne repond pas à la grande dissatisfaction des parents.

Nadeau, Marc-André, Mesure et évaluation des objectifs pédagogiques, Collection Service à l'éducation, Les Editions St-Yves, Québec, 1975, 98 pages.
Manuel d'auto-enseignement sur les objectifs pédagogiques et leur mesure; problèmes de définition, de formulation, de mesure et de congruence des modalités de mesure et d'évaluation.

Ongiri, David O., School and Home Communication: A Guide for Parents and Teachers, 1973, 40 pages.
Guide pratique à l'intention des enseignants et parents pour mieux comprendre le processus de la communication des résultats de tests aux parents.

Pimsleur, Paul, "Criterion vs. Norm-Referenced Testing", dans Language Association Bulletin, vol. 27, nº 1, septembre 1975, p. 21-24.
L'auteur démontre la supériorité des tests critériés par rapport aux tests normalisés.

Popham, W.J. (rédacteur), Criterion-Reference Measurement, Englewood Cliffs, Educational Technology Publications, 1971.
Ce volume comprend plusieurs articles qui présentent la théorie du test critérié et les différences entre ce genre de test et le test normatif.

Scallon, Gérard, "L'évaluation des étudiants et les principales conceptions de la mesure et de l'évaluation", dans Prospectives, vol. 10, nº 4, octobre 1974, p. 263-269.
Excellent article qui traite de la nature des concepts de tests critériés et normatifs, de l'évaluation formative et sommative.

Schoer, Lowell A., L'évaluation des élèves dans la pratique de classe, Presses universitaires de France, Paris, 1975, Collection SUP, 176 pages.
Traduction française d'un volume anéricain. Guide programmé à l'intention des enseignants. Questions sur le choix des objectifs; construction de tables de spécifications; élaboration d'épreuves d'évaluation. Introduction à une méthode d'apprentissage et de transmission du savoir par l'usage d'un outil programmé.

Smith, Charles W., Criterion-Referenced Assessment, Paper presented at the International Symposium on Educational Testing, The Hague, Netherlands, le 17 juillet, 1973, 14 pages.
Les tests normalisés et critériés ont tous les deux leur utilité et leurs particularités et ne s'opposent pas, mais se complètent plutôt.

Wahlstrom, M. et R. Danley, Assessment of Student Achievement, Toronto, OISE, 1976, 121 pages.
Cette étude pose à peu près les mêmes questions que la nôtre mais couvre tous les niveaux de l'enseignement public.

Alternatives to Tests, Marks, and Class Rank, Curriculum Research and Development Center, Terre Haute, Indiana State University, 1974, 53 pages.
Comme son titre l'indique il s'agit d'un traité qui propose des innovations dans la façon d'évaluer le rendement et celle de communiquer les résultats aux parents.

Marking and Reporting Pupil Progress, Research Summary 1970-1971, National Education Association, Washing, D.C., Research Division, 1970, 55 pages.

Sommaire des recherches sur l'évaluation du rendement et des problèmes connexes.

ETUDE ANALYTIQUE DES INSTRUMENTS DE TESTING EMPLOYES POUR EVALUER LES PROGRES DES ELEVES ET DES MOYENS DE COMMUNIQUER LES RESULTATS AUX PARENTS

SUMMARY AND CONCLUSIONS

Our study entitled: An Analytical Review of Test Instruments Used in Evaluating Pupil Achievement and in Communicating Results to Parents pursued the following objectives.

a) Identification and description of current practices in the assessment of achievement in the primary and junior divisions. More specifically:

i) Which commercial standardized tests are being used?

ii) Which commercial criterion-referenced tests are being used?

iii) Which Board-produced norm-referenced and/or criterion-referenced tests are being used?

iv) What other assessment tools are being used?

v) With what frequency is use made of any of the above-mentioned test instruments?

b) Description of the use of test results. Who uses them and for what purposes.

c) Identification of approaches adopted by the Boards to communicate results of achievement to parents.

d) Analysis of trends, past, present and future, in the evaluation of student achievement.

e) Identification of French-language standardized tests and comparison with the objectives of PlJl.

The following is a summary of the main findings.

I Identification of current practices in the assessment of achievement

a) Standardized norm-referenced tests

Our study has only identified the following standardized tests used in French-language schools.

Tests	Grade	Number of School Boards which make use of tests
Tests français		
1. Test de compréhension en lecture (Editeur et auteur inconnus).	2e	4
2. Test S-L-P de lecture (rapidité)	4e-6e	2
3. Test de lecture silencieuse, épreuve de rapidité Lidec	5e-6e	1
4. Test de lecture silencieuse, compréhension Lidec	5e-6e	1
5. Test de vocabulaire	5e-6e	1
6. Test de mathématiques Ellis-Fleming	3e-6e	2
7. La mathématique à l'élémentaire	5e-6e	1
Tests anglais		
1. Le C.E.L.T., langue seconde	5e-6e	1
2. Le Canadian Test of Basic Skills	3e-6e	1
3. Le Gates-MacGinitie Reading Tests	4e-6e	3

One will note the extreme paucity of the situation: seven French-language tests, of which two are almost identical (number 2 and 3), only one that can be used in grade 3, and three tests in English, two of

which are designed and standardized for pupils whose mother tongue is English. In addition very few boards avail themselves of such tests.

Our survey outside the province has allowed us to locate several tests prepared and standardized for the schools of Quebec. These have been analysed with respect to their relevance to PIJI and although they have been found only minimally relevant, in most cases many items could be used to measure the objectives of the Formative Years.

We have also been able to locate standardized tests designed by the Editions du Centre de Psychologie Appliquée in Paris. Since we have only seen sample items of the tests we are not in a position to make any judgment with respect to relevance until we will have received the entire set which is on order.

It was learned at the time this summary is being written that Belgium and Switzerland have experimented with criterion reference tests. As it is a decentralized operation one would have to visit various centres in these two countries to investigate the degree of development of standardized tests, norm-referenced and criterion-referenced and to ascertain whether they could be used in our French-language schools.

In summary therefore, the French-language schools of Ontario are in an extremely under-developed situation relative to the availability of suitable standardized tests in the basic subjects of the curriculum.

Directors of Education, superintendants, and principals all would welcome a greater availability of standardized norm-referenced tests. Teachers on the other hand have not indicated to us very much

enthusiasm on the subject. This of course can be attributed mainly to the fear of the unknown and to the popular prejudices concerning achievement tests that are passed on from generation to generation of teachers. A sound educational program would easily resolve this part of the problem.

b) Criterion-referenced tests

Unfortunately the concept of the criterion-referenced test does not seem to be known as such. There are however many indications that teachers do construct them in the form of mastery tests and that they make use of tests embedded in textbooks which very often are criterion-referenced in orientation.

Since teachers are becoming more "PlJl-objectives-conscious" they would normally welcome measuring instruments enabling them to evaluate to what degree they have achieved their objectives.

c) Board-produced tests

As far as our survey was able to ascertain, very few Boards have developed tests for their schools. The reasons given were

i) lack of local expertise,
ii) lack of funds,
iii) other more pressing priorities,
iv) decentralization policies,
v) evolving curricula.

On the other hand, our survey has also shown us that principals would welcome Board produced tests whether norm-referenced or criterion-referenced to allow them to fulfill their pedagogical and supervisory responsabilities.

Although teachers were not very enthusiastic about commercial standardized tests they felt that their students should be evaluated occasionally by the principal and that the Board should have its testing program for all schools (Items 13-14, p. 33).

Since nearly 80% of the teachers indicated that achievement should be evaluated right from the beginning of the academic year (Item 12, p. 33), one can infer to a readiness for a more systematic and objective testing program.

On this same topic, 58% of the teachers surveyed expressed dissatisfaction with present achievement assessment means (Item 4, p. 53) and 66% expressed willingness relative to a Board produced program of achievement testing (Item 12, p. 53).

Sixty-four percent (64%) of all parents surveyed equally expressed their preference for more Board control of evaluation of achievement.

In summary, it may be said that the need for more adequate testing instruments in French for the basic subject has been clearly expressed by all concerned. Boards seem to be unable to design and normalize such achievement testing tools.

Because with most Boards there is a great emphasis being placed upon the development and formulating of instructional objectives by way of clarifying the general objectives of PIJI, the ground work is laid for designing and developing norm-referenced and criterion-referenced tests.

d) Teacher-made tests

Practically all assessment of achievement is done through teacher-made tests. Teachers were of the opinion (73% of the sample, see p. 32) that teacher-made tests were more valid than standardized tests. Teachers show an equal preference for multiple-choice, matching completion and short-answer items. Since only a small percentage of teachers have had the opportunity to acquire specialized competencies in the area of testing and evaluation (2% of our sample, see p. 41) one might question:

i) the extent to which evaluation objectives are met by the teacher-made tests;

ii) the wisdom of the policy of decentralization which dominates this area.

Furthermore one might understand why teachers in our survey expressed the wish of having access to a bank of testing items (see table 8, p. 42).

One main reason which supports the almost universal use of the teacher-made test in the French-language school is that in addition to more informal methods of assessment such as projects, observation, daily exercises, it is highly suitable to the continuous-evaluation of progress approach adopted by the great majority of teachers in the primary and junior divisions.

II Use of results

Since standardized tests are seldom used in the French-language schools, our discussion of the use of results will pertain only to teacher-made tests.

It was found that teachers use test results to monitor their instructional practices, to improve provisions for individualization and to report to parents.

Principals use them for purposes of grouping students; this includes decisions respecting the education of the gifted, the slow learner and other exceptional cases, also for purposes of promotion and discussions with parents.

The researchers are much more concerned about the validity of the results than about how well they are being used. That a child obtain 80% on a writing test can be laudable but to what extent does this 80% reflect the child's true achievement is of greater importance when decisions have to be made. When one considers that already three major suits for mal-practice have been placed before the courts of the U.S.A. by frustrated parents of children who graduated from high school not knowing how to read, one is convinced of the necessity of having valid measures of achievement as a foundation for evaluation.

III Reporting to Parents

Although the format and the contents of reports to parents vary from one school board to another, it seems that at least three formal written reports are sent to the homes. This is supplemented in most cases by parent-teacher conferences. We have encountered a few schools which send weekly reports to parents.

What is reported to parents? In most cases, one finds approximately the same categories of information, i.e. achievement in the various disciplines and social behavior which includes effort and

attitudes.

Although teachers take reporting to parents seriously, it is interesting to note that they are of the opinion

i) that they should be allowed greater freedom in choosing methods of reporting to parents (item 18, see p. 34);

ii) that the importance of parent-teacher conferences is more in the enlisting of parent collaboration than in the communicating of achievement results (item 20, see p. 34).

One noticeable change in the area of reporting to parents is seen in the overall increase in the practice of parent-teacher conferences. Although teachers and principals have shown much enthusiasm concerning the teacher-parent interview, parents, according to our survey, have shown greater reticence. They feel that they are not necessarily treated like equal partners.

When teachers were asked to rank what they perceived as being the information most desired by parents they gave subject-matter achievement and achievement in relation to the child's ability, ranks one and two respectively.

Most Desired Information	Rank Order		
	K	1-3	4-6
1. Achievement by subject matter	4	1	1
2. Achievement in relation to the child's abilities	1	2	2
3. Achievement in relation to the other children in the class	5	5	4
4. Attitudes and behavior	3	4	3
5. Work habits and application	2	3	5
6. Is the child happy at school?	6	6	6

When on the other hand parents were asked to rank their order of preference relative to the kind of information they desired the most to receive from schools we obtained the following.

Most Desired Information	Rank Order
1. My child's progress	2
2. My child's behavior	4
3. Can my child work with others?	5
4. Does my child work according to his ability?	1
5. How does he compare with the other children in his class?	7
6. Is he happy at school?	3
7. What are his marks?	6

It seems that teachers' perceptions of parent expectancies and parent expectancies relative to information most desired do not necessarily meet in a one to one correspondance.

IV Parents

How parents feel towards evaluation and reporting?

a) Parents prefer a reporting system which combine written reports and teacher-parent conferences.

b) The questions that parents want to be answered are:

i) Is my child working to the level of his ability?

ii) What progress is he making?

iii) Is he happy in school?

c) Parents want from three to five reports during the year.

d) Parents prefer percentages to other forms of reporting achievement. In spite of their vagueness, they still are easier to understand.

e) The majority of parents are generally satisfied with the reporting process.

f) More than 50% of our sample would welcome more ministerial control over the assessment process.

g) 64% of the parents would welcome more control of the assessment process by the Board.

h) A trend most noticeable is the eagerness of parents to be informed of the contents of the curriculum.

V Trends

Very few major changes have taken place in the last five years relative to evaluation practices.

As far as the teacher is concerned the only major change is the almost universal adoption of the continuous evaluation approach with everything it entails.

According to principals, the change that is the most noticeable is one of a healthy attitude towards evaluation.

Because of the "Back to Basics" movement, the accountability movement and various negative social pressures, most principals and teachers expect new policies and directives from the Ministry of Education. In the meantime, our survey has shown us that in general (there are a few exceptions) nothing concrete is being planned at the

Board level to anticipate these changes.

In conclusion to this section the researchers strongly recommend to the Ministry of Education that the French-language Board which are in a serious state of underdevelopment in matters of testing instruments be provided with valid and reliable evaluation tools.

VI Standardized tests in relation to the objectives stated in PIJI

1. Lecture silencieuse, épreuve de rapidité*

The test designed for children in grades 4 to 8 has 72 items all of which are similarly constructed.

The 72 items measure one objective of PIJI and only partly: objective J4.5.

2. Test S-L-P de lecture rapide et intelligente

As in the case of the first test, the S-L-P with its 65 items measure only one objective and only partly: objective J4.5.

3. Test L-D de vocabulaire, Ottawa

This test has 80 items which all measure one objective: J4-2.

---

* The objectives will be recorded with the letter P or J followed by two numbers, the first being the general objective, the second the sub-objective, ex. J4.5 means Junior Division, General Objective No. 4, sub-objective No. 5.

4. Test de lecture, 2e année

This reading test covers only 7 of the objectives for the teaching of reading. The coverage is summarized in the following manner:

Objectives	Test Section	Items
P 6-2	1st part	1-20
P 6-4	1st part	1-20
P 8-1	1st part	1-20
P 8-2	2nd part	1-7
P 6-5	3rd part	1-12
P 7-4	3rd part	1-12
P 8-3	4th part	1-12

5. Test de mathématique Ellis-Flemming, 3e année

The following objectives in the teaching of grade 3 mathematics are covered.

Objectives	Items
P 1-0	11, 16
P 1-2	13
P 1-3	2, 3, 8, 17, 18, 23, 24, 25
P 1-5	14
P 1-6	4-6, 9-10, 12, 15, 19-22
P 2-2	7
P 3-5	1

6. Test de Mathématique Ellis-Flemming, 3e année

Summary of relationship between the items of the test and PIJI objectives, Junior Division

Objectives	Items
J 1-0	1, 3, 22
J 1-1	6-10, 12, 14, 16
J 1-5	2
J 1-7	4-5, 11, 13, 15, 17-21 23-25

7. Test de Mathématiques Ellis-Flemming, 6e année

Summary of relationship between the items of the test and PIJI objectives, Junior Division

Objectives	Items
J 1-0	1, 4, 21, 22
J 1-1	5, 10, 12-13, 19, 23
J 1-5	2-3, 17, 20, 24
J 1-6	7
J 1-7	6, 8-9, 11, 14-16, 18, 25

8. C.E.L.T. A Comprehensive Language Test of English as a Second Language

PIJI does not outline any specific objectives. It was found however that this test does have value in estimating the overall achievement of Francophone pupils in English. The Ottawa Separate School Board developed its own local norms for the English comprehension section of the test which correlated very highly with the two other sections Listening and Vocabulary.

9. (a) Mathématiques, Conseil des Ecoles Séparées d'Ottawa, 5e et 6e années, Test no 1

Objectives	Items
J 1.1	5 -6, 10 15-18,22, 25-30
J 1.4	13,23-24
J 1.5	9,11-12
J 1.6	1, 7- 8
J 1.7	14,19-21

9. (b) Mathématiques, Conseil des Ecoles Séparées d'Ottawa, 5e et 6e années, Test no 2

Objectives	Items
J 1.6	1 - 2
J 1.0	3
J 1.3	4- 23
J 1.7	24- 25

9. (c) Mathématiques, Conseil des Ecoles Séparées d'Ottawa, 5e et 6e années, Test no 3

Objectives	Items
J 1.3	1-16
J 1.7	17-18

9. (d) Mathématiques, Conseil des Ecoles Séparées d'Ottawa, 5e et 6e années, Test no 4

Objectives	Items
J 3.1	1
J 3.7	2-10
J 1.7	11-12

9. (e) Mathématiqués, Conseil des Ecoles Séparées d'Ottawa, 5e et 6e années, Test no 5

Objectives	Items
J 2.4	1-20

10. Test d'Orthographe, Formules I et II, Conseil des Ecoles Séparées d'Ottawa, 5e et 6e années

Objectives	Items
J 7.5	1-61
J 7.6	62-75

11. Test de Mathématiques, première année, Québec Ministère de l' ducation

Objectives	Items
P 1.0	8
P 1.1	3, 27
P 1.2	1, 6, 9, 11, 16, 20
P 1.3	4, 5, 10, 12-15 25, 28, 30-32
P 1.6	2, 7, 21-26, 29 33-35

12. Test de Mathématiques, 2e année, Québec, Ministère de l'Education

Objectives	Items
P 1.1	5-6, 23, 31
P 1.2	10, 14, 19, 30
P 1.3	1-4, 8, 13, 15, 17
P 1.4	22, 26, 28, 32, 33
P 1.5	29
P 1.6	11-12, 24, 27, 34 36-40
P 2.2	7, 25
P 3.2	35

13. Test de Mathématiques, 3e année, Québec, Ministère de l'Education

Objectives	Items
P 1.2	7, 35
P 1.3	2, 5-6, 10-12 22-23, 31, 33, 36
P 1.4	9, 17, 20-21
P 1.5	39
P 1.6	1, 13-16, 19, 24, 26, 28, 30, 37
P 2.2	3
P 2.3	34, 38
P 3.0	32
P 3.6	18

14. Test de Mathématiques, 4e année, Québec, Ministère de l'Education

Objectives	Items
J 1.1	4-6, 10-11, 14, 16, 20, 23-24, 26-27, 29, 32, 34
J 1.2	1, 3
J 1.3	30-31
J 1.4	18,39
J 1.6	17
J 1.7	9, 12-13, 15
J 2.1	19, 22, 33, 35-38, 40
J 3.1	28
J 3.8	8, 25

15. Test de mathématiques, Ministère de l'Education, Québec, 5e année

Objectives	Items
J 1.1	1, 6, 8, 13-15,17
J 1.2	32, 40
J 1.3	5, 16, 30, 31
J 1.4	36
J 1.5	11, 20, 22, 25
J 1.6	9, 12, 26
J 1.7	4, 18-19, 23-24
J 2.1	29
J 2.2	37-39
J 3.1	27-28
J 3.2	33-35, 10

16. Test de Rendement en Mathématiques, 5e année, Commission des Ecoles Catholiques de Montréal

Objectives	Items
J 1.1	1-2, 11-13, 25, 27 31
J 1.2	22
J 1.3	26, 37
J 1.4	3-6, 16, 20, 36
J 1.5	7, 14, 19, 38-39
J 1.7	8-11, 18, 23-24
J 2.1	28-30, 32, 40
J 2.2	21,35,15, 17, 33-34

17. Test de Français, Québec, Ministère de l'Education, 5e année

Objectives	Items
J 4.1	9-11
J 4.2	5-8, 12-15
J 7.3	33-36
J 7.5	16-23, 37-38
J 7.6	1-4
J 7.7	24-32

18. Test de Français, Québec, Ministère de l'Education, 4e année

Objectives	Items
J 4.2	6-7, 18-22
J 4.8	23-26
J 7.1	27-31, 8-11
J 7.5	32-40
J 7.7	12-17
J 9.5	1-5

19. Test de Français, Québec, Ministère de l'Education, 3e année

Objectives	Items
P 8.3	18-21
P 9.1	6-17, 22-25
P 9.2	26-27
P 9.5	1-5
P 9.6	28-35

20. Test de Français, Québec, Ministère de l'Education, 2e année

Objectives	Section	Items
P 6.4	2	1-4
P 8.3	5	1-5
P 9.1	3	1-6
	4	1-10
P 9.5	1	1-5

21. Test de Français, Québec, Ministère de l'Education, 1ère année

Objectives	Section	Items
P 6.4	2	1-4
P 7.2	5	1-5
P 8.3	4	1-5
P 9.1	3	1-2
	6	1-5
	8	1-4
P 9.2	7	1-5
P 9.5	1	1-5

22. Test de Rendement en Français n° 3, Commission des Ecoles Catholiques de Montréal

Objectives	Items
P 9.1	5-18, 23-27
P 9.2	19-22
P 9.5	1-4
P 9.6	28-35

23. Test de Rendement en Français, n° 4, Commission des Ecoles Catholiques de Montréal

Objectives	Items
J 4.1	13-16, 21-22
J 4.2	13-16
J 4.8	9-12, 35
J 5.7	30-34
J 7.5	5-8, 23-29
J 7.6	1-4
J 7.7	17-20

24. Lecture silencieuse et épreuve de compréhension, Montréal, Lidec, 4e à la 7e année

Objectives	Items
J 4.4	1-21
J 4.5	1-21
J 5.7	1-21

Concluding Statements

After analysing the elements of the above mentioned tests it is clear in our minds that only a small portion of the objectives of P1J1, The Formative Years are evaluated therein.

This analysis clearly shows us to what extent the French-language schools are in a state of underdevelopment in the area of achievement testing.

SUMMARY AND CONCLUSIONS

Although it would be theoretically possible to make use of a certain number of items examined in the tests that were analysed, the consultants who helped us in the analysis have strongly advised us against it. Their feeling is that one would have to begin from a consensus of what constitutes the most important and encompassing objectives in the teaching of the basic subjects and construct items capable of evaluating the attainment thereof.

The Quebec tests for instance might help with respect to item format.

What kinds of tests do the French-language schools need? Norm-referenced or criterion referenced? These two forms do not exclude each other on the contrary, any rational system of evaluation of achievement should rest upon the judicious and discriminate use of each form.

We would recommend as a short term measure that the schools be provided with norm-referenced tests in the basic subjects at the grade 3 and 6 levels to begin with.

As a long term measure we would recommend that an item bank be created to which administrators and teachers would have access. These items would allow a criterion-referenced evaluation of achievement which seems to be high in the classroom teacher's priorities.

There should also be a systematic approach to the education of teachers in the area of evaluation of achievement. Too much amateurism dominates the field. PD days and weekend workshops would certainly help in providing school personnel with basic principles and working hypotheses.

RESUME ET CONCLUSIONS II**

Notre étude intitulée: Etude analytique des instruments de testing employés pour évaluer les progrès des élèves et des moyens de communiquer les résultats aux parents, visait les objectifs suivants:

a) Déterminer et décrire les pratiques courantes d'évaluation du rendement scolaire dans les cycles primaire et moyen. Plus exactement:

1) Quels tests standardisés commerciaux sont utilisés?

2) Quels tests critériés commerciaux sont utilisés?

3) Quels tests normatifs ou critériés préparés par le conseil scolaire, sont utilisés?

4) Quelles autres instruments d'évaluation sont utilisés?

5) Quelle est la fréquence d'utilisation des instruments d'évaluation mentionnés ci-dessus?

b) Faire le point sur l'utilisation des résultats des tests, à savoir qui les utilise et à quelles fins.

c) Déterminer les diverses méthodes utilisées par les conseils scolaires pour communiquer les résultats de l'évaluation aux parents.

d) Analyser les tendances passées, courantes et futures de l'évaluation du rendement des élèves.

e) Etudier les tests standardisés de langue française et les comparer avec les objectifs de PIJI.

Voici un résumé des principaux résultats:

** Ce résumé est une traduction de la section de notre rapport intitulée Summary and Conclusions

RESUME ET CONCLUSIONS II

I Identification des pratiques courantes d'évaluation du rendement scolaire

a) Tests normatifs standardisés

D'après les résultats de nos recherches, seuls les tests standardisés suivants sont utilisés dans les écoles de langue française.

Tests	Année	Nombre de conseils scolaires qui utilisent des tests
Tests français		
1. Test de compréhension en lecture (Editeur et auteur inconnus).	2e	4
2. Test S-L-P de lecture (rapidité)	4e - 6e	2
3. Test de lecture silencieuse, épreuve de rapidité Lidec	5e - 6e	1
4. Test de lecture silencieuse, compréhension Lidec	5e - 6e	1
5. Test de vocabulaire (Desjarlais)	5e - 6e	1
6. Test de mathématiques Ellis-Fleming	3e - 6e	2
7. La mathématique à l'élémentaire	5e - 6e	1
Tests anglais		
1. Le C.E.L.T., langue seconde	5e - 6e	1
2. Le Canadian Test of Basic	3e - 6e	1
3. Le Gates-MacGinitie Reading	4e - 6e	3

On remarquera l'extrême indigence de la situation: sept tests de langue française, dont deux sont quasiment identiques (les numéros 2 et 3), un seul test utilisable en 3e année et trois tests en anglais, dont deux sont conçus

et standardisés à l'intention des élèves dont la langue maternelle est l'anglais. De plus, très peu de conseils scolaires ont recours à ces tests.

Notre sondage en dehors de la province nous a permis d'identifier plusieurs tests préparés et standardisés pour les écoles du Québec. Il s'est avéré à l'analyse que ces tests, bien que non directement applicables à PIJI, peuvent, dans la plupart des cas, être utilisés au moins en partie pour mesurer les objectifs des Années de formation.

Nous avons également découvert des tests standardisés préparés par les Editions du Centre de Psychologie Appliquée de Paris. Nous n'avons actuellement en main que des échantillons de ces tests et ne pourrons décider s'ils sont applicables que lorsque nous aurons reçu le jeu complet que nous avons commandé.

Alors que nous rédigions ce résumé, nous avons appris que des expériences avaient été tentées en Belgique et en Suisse avec des tests critériés. Comme il s'agit d'expériences indépendantes, il faudrait visiter les différents centres de ces deux pays pour se rendre compte du niveau d'élaboration des tests standardisés normatifs et critériés qui y sont utilisés et pour déterminer s'ils sont applicables dans nos écoles de langue française.

En résumé donc, les écoles de langue française de l'Ontario se trouvent dans une situation particulièrement défavorisée, car elles n'ont à leur disposition qu'un nombre réduit de tests standardisés adéquats pour évaluer les matières principales au programme.

Les directeurs de l'éducation, les chefs de service et les directeurs d'école apprécieraient d'avoir à leur disposition un plus grand nombre de tests normatifs standardisés. Les enseignants, par

contre, n'ont pas manifesté beaucoup d'enthousiasme à ce sujet. On peut, bien sûr, attribuer cette attitude essentiellement à la crainte de l'inconnu et aux préjugés dont les tests d'évaluation font couramment l'objet. Il suffirait d'un programme d'information adéquat pour résoudre cet aspect du problème.

b) Tests critériés

Malheureusement, le concept de test critérié ne semble pas être connu comme tel. Tout porte à penser cependant que les tests de performance élaborés par les enseignants soient de ce type comme le sont très souvent les tests inclus dans les livres scolaires auxquels ils ont recours.

Au fur et à mesure que les enseignants deviendront plus conscients des objectifs de PIJI, ils devraient apprécier d'avoir à leur disposition des instruments d'évaluation des résultats par rapport à ces objectifs.

c) Tests préparés par le conseil scolaire

D'après les résultats de notre sondage, très peu de conseils scolaires semblent avoir mis au point des tests à l'intention de leurs écoles. Les raisons données sont les suivantes:

i) manque de compétence au niveau local,

ii) manque de fonds,

iii) autres priorités plus urgentes,

iv) politiques de décentralisation,

v) programmes d'étude en évolution.

Par contre, notre sondage nous a également indiqué que les directeurs d'école aimeraient avoir à leur disposition des tests normatifs ou critériés, préparés par le conseil, pour leur permettre d'assumer

leurs responsabilités d'ordre pédagogique et directionnelle.

Bien que les enseignants n'aient pas manifesté un très grand enthousiasme pour les tests standardisés commerciaux, ils estimaient que leurs élèves devraient être évalués de temps en temps par le directeur et que le conseil scolaire devrait avoir un programme de testing à l'intention de toutes les écoles (voir p. 33, items 13 et 14).

Etant donné que près de 80% des enseignants ont indiqué que le rendement devrait être évalué dès le début de l'année scolaire (item 12, p.33), on peut en conclure qu'ils sont prêts pour un programme de testing plus systématique et plus objectif.

A ce propos, 58% des enseignants interrogés se sont dits insatisfaits des moyens actuels d'évaluation du rendement scolaire (item 4, p. 53) et 66% ont manifesté leur intérêt pour un programme d'évaluation préparé par le conseil scolaire (item 12, p. 53).

Soixante-quatre pour cent (64%) de tous les parents interrogés ont également indiqué leur préférence pour un contrôle plus strict de l'évaluation du rendement scolaire par le conseil.

On peut dire, en résumé, que toutes les personnes concernées ont clairement souligné le manque d'instruments d'évaluation adéquats en français pour les matières principales. Les conseils semblent incapables de mettre au point et de normaliser de tels outils d'évaluation du rendement scolaire.

Du fait que l'on insiste tout particulièrement, dans la plupart des conseils scolaires, sur la nécessité de mettre au point et de formuler des objectifs d'enseignement spécifiques correspondant aux objectifs généraux de PIJI, le terrain est prêt pour l'élaboration de tests normatifs et de tests critériés.

d) Tests-maison (Teacher-made)

Ce sont les tests faits par les enseignants qui permettent d'effectuer pratiquement toutes les évaluations de rendement. Les enseignants estimaient (73% de l'échantillon, voir p. 32) que les tests-maison (teacher-made) étaient plus valables que les tests standardisés. Les enseignants s'intéressent de manière égale aux différentes formes de test, à savoir choix multiple, appariement et question directe. Puisqu'un faible pourcentage d'enseignants seulement ont eu l'occasion d'acquérir des compétences spécialisées dans le domaine du testing et de l'évaluation (2% de notre échantillon, voir p. 41), on peut se demander:

i) dans quelle mesure les tests-maison correspondent aux objectifs de l'évaluation;

ii) si la politique de décentralisation qui règne dans ce domaine est raisonnable.

De plus, on peut comprendre pourquoi les enseignants interrogés par notre sondage ont demandé d'avoir accès à une banque d'items de tests (voir tableau 8, p.42).

Pour expliquer l'usage quasi-universel des tests-maison dans les écoles de langue française, il faut dire qu'outre les méthodes moins officielles d'évaluation telles que les projets, l'observation et les exercices journaliers, ils sont particulièrement bien adaptés à l'évaluation continue du progrès qui est la méthode adoptée par la grande majorité des enseignants dans les cycles primaire et moyen.

RESUME ET CONCLUSIONS II

II Utilisation des résultats

Etant donné que les tests standardisés sont rarement utilisés dans les écoles de langue française, notre exposé sur l'utilisation des résultats se limitera aux tests-maison.

On a constaté que les enseignants utilisent les résultats des tests pour évaluer leurs méthodes d'enseignement, mieux individualiser l'enseignement et faire des rapports aux parents.

Les directeurs les utilisent pour regrouper les élèves; c'est-à-dire, entre autres, pour prendre des décisions sur l'éducation des enfants surdoués, des enfants lents et autres cas exceptionnels, et également aux fins de promotion et d'échanges avec les parents.

Comme chercheurs nous nous intéressons davantage à la validité des résultats qu'à la façon dont ils sont utilisés. Qu'un enfant obtienne 80% sur un test d'écriture est tout à fait excellent mais, c'est beaucoup plus de savoir dans quelle mesure ces 80% correspondent au rendement véritable de l'enfant. Il est nécessaire de disposer d'instruments de mesure valables pour servir de base à l'évaluation du rendement scolaire. Il suffit pour s'en convaincre de rappeler que trois procès pour négligence professionnelle grave ont déjà été intentés aux Etats-Unis par les parents frustrés d'enfants qui étaient sortis diplômés de l'école secondaire sans avoir appris à lire.

III Communication des résultats aux parents

Bien que la forme et le contenu des communications aux parents varient d'un conseil scolaire à l'autre, il semble qu'au moins trois bulletins officiels soient envoyés dans les foyers. A cela s'ajoutent,

dans la plupart des cas, des rencontres entre parents et enseignants. Nous avons découvert quelques écoles qui envoient aux parents des bulletins hebdomadaires.

Que contiennent les bulletins destinés aux parents? Dans la plupart des cas, ce sont approximativement les mêmes types de renseignements qui sont communiqués, à savoir le rendement dans les différentes disciplines et la conduite, ce qui comprend l'effort et le comportement.

Bien que les enseignants ne prennent pas les communications avec les parents à la légère, il est intéressant de noter qu'ils estiment:

i) qu'ils devraient être davantage libres de choisir leur mode de communication avec les parents (item 18, voir p. 34);

ii) qu'ils considèrent les rencontres entre parents et enseignants davantage comme un moyen de s'assurer la collaboration des parents que de leur communiquer les résultats des élèves (article 20, voir p. 34).

L'importance croissante accordée aux rencontres entre parents et enseignants marque un tournant dans le processus de communication avec les parents. Alors que les enseignants et les directeurs d'écoles manifestaient un intérêt marqué pour ces entrevues, notre sondage a indiqué que les parents avaient montré plus de réticence. Ils estiment qu'ils ne sont pas nécessairement traités en égaux.

RESUME ET CONCLUSIONS II

Interrogés sur la façon dont ils classeraient par ordre d'importance les éléments de communication qu'ils perçoivent comme les plus importants aux yeux des parents, les enseignants ont placé au premier rang le rendement scolaire. Pour eux c'est cela qui intéresse surtout les parents. En deuxième lieu, ils ont placé le rendement scolaire de l'enfant par rapport à ses habiletés. Comme le tableau suivant l'indique c'est au bas de la liste que les enseignants placent la question de savoir si l'enfant est heureux à l'école.

Perception par les enseignants des attentes des parents en matière de communication des résultats scolaires

Attentes	Ordre d'importance perçu par les enseignants		
	Jardin	1 - 3	4 - 6
	Rang	Rang	Rang
1. Le rendement par matière	4	1	1
2. Le rendement de l'enfant par rapport à ses habiletés	1	2	2
3. Le rendement de l'enfant par rapport à celui de ses compagnons	5	5	5
4. Les attitudes et le comportement	3	4	3
5. Les habitudes de travail et l'application	2	3	5
6. Si les enfants sont heureux à l'école	6	6	6

Par contre, lorsqu'on a demandé aux parents de classer, par ordre de préférence, les types de renseignements qu'ils désiraient le plus recevoir des écoles, on a obtenu les résultats suivants:

Renseignements les plus demandés	Classement
1. Progrès de mon enfant	2
2. Conduite de mon enfant	4
3. Mon enfant peut-il travailler avec les autres	5
4. Le travail de mon enfant correspond-il à ses capacités?	1
5. Comment se compare-t-il aux autres enfants de la classe?	7
6. Est-il heureux à l'école?	3
7. Quelles sont ses notes?	6

Il semble que l'opinion des enseignants et des parents sur les renseignements recherchés par les parents ne coïncident pas nécessairement.

IV Les parents

Les réactions des parents devant l'évaluation et la communication des résultats scolaires peuvent se résumer ainsi:

a) Le système de communication des résultats préféré par les parents comprend à la fois des bulletins et des rencontres personnelles avec l'enseignant.

b) Ils cherchent une réponse aux questions suivantes, dans l'ordre:

i) Mon enfant travaille-t-il à un niveau correspondant à ses capacités?

ii) Quel progrès fait-il?

iii) Est-il heureux à l'école?

c) Les parents désirent recevoir de trois à cinq bulletins au cours de l'année.

d) Parmi les différentes méthodes de description du rendement, les parents préfèrent les pourcentages. Malgré leur manque de précision, ils sont plus faciles à comprendre.

e) La majorité des parents se déclare satisfaite des méthodes de communication actuelles.

f) Plus de la moitié des parents de notre échantillon serait en faveur d'un contrôle plus marqué du ministère sur le processus d'évaluation.

g) 64% des parents seraient en faveur d'un plus grand contrôle de l'évaluation de la part du conseil scolaire.

h) On note chez les parents un désir marqué d'être tenus au courant du contenu des programmes.

V - Tendances

Au cours des cinq dernières années, on a enregistré peu de changements majeurs dans les méthodes d'évaluation.

En ce qui concerne les enseignants, le seul changement important est l'adoption quasi-universelle de la méthode d'évaluation continue avec tout ce que cela comporte.

Selon les directeurs d'écoles, le changement le plus marquant concerne l'adoption d'une attitude saine envers l'évaluation.

En raison du mouvement dit: "retour aux bases", des questions concernant la rentabilité des écoles et des diverses pressions sociales qui se manifestent sous forme de critiques négatives de l'école, directeurs et enseignants s'attendent à ce que de nouvelles directives et politiques gouvernant l'évaluation du rendement soient formulées par le ministère. En attendant, notre sondage a indiqué qu'en général (à quelques exceptions près), rien de concret n'est prévu au niveau des conseils scolaires pour faire face à ces changements.

En conclusion de cette section, nous recommandons fortement au ministère de l'Education de doter les conseils scolaires de langue française qui se trouvent dans une situation particulièrement défavorisée d'instruments d'évaluation valides et "fiables".

VI Tests standardisés par rapport aux objectifs fixés par PlJl

1. Lecture silencieuse, épreuve de rapidité*

Le test, conçu pour des enfants de la 4e à la 8e année, comporte 72 items qui sont tous construits de la même manière.

Les 72 items ne permettent d'évaluer qu'un des objectifs de PlJl et seulement partiellement: l'objectif J4.5.

2. Test S-L-P de lecture rapide et intelligente

Comme pour le premier test, le S-L-P, avec ses 65 items, ne permet de mesurer qu'un objectif et seulement partiellement: l'objectif J4.5.

---

* Les objectifs sont indiqués par la lettre P ou J suivie de deux chiffres, le premier indiquant l'objectif général et le second, le sous-objectif, par exemple J4.5 signifie Cycle moyen (Junior division), objectif général numéro 4, sous-objectif numéro 5.

3. Test L-D de vocabulaire, Ottawa

Ce test comporte 80 items qui ne permettent de mesurer qu'un seul objectif: J4-2.

4. Test de lecture, 2e année

Ce test de lecture ne couvre que 7 des objectifs fixés pour l'enseignement de la lecture. On peut résumer les objectifs couverts de la manière suivante:

Objectifs	Section du Test	Items
P 6-2	1re partie	1-20
P 6-4	1re partie	1-20
P 8-1	1re partie	1-20
P 8-2	2e partie	1- 7
P 6-5	3e partie	1-12
P 7-4	3e partie	1-12
P 8-3	4e partie	1-12

5. Test de Mathématiques Ellis-Flemming, 3e année

Ce test permet de couvrir les objectifs suivants dans l'enseignement des mathématiques en 3e année.

Objectifs	Items
P 1-0	11, 16
P 1-2	13
P 1-3	2,3,8,17,18,23,24,25
P 1-5	14
P 1-6	4-6, 9-10, 12, 15, 19-22
P 2-2	7
P 3-5	1

6. Test de Mathématiques Ellis-Flemming, 3e année

Résumé des rapports entre les items du test et les objectifs de P1J1, Cycle moyen.

Objectifs	Items
J 1-0	1, 3, 22
J 1-1	6-10, 12, 14, 16
J 1-5	2
J 1-7	4-5, 11, 13, 15, 17-21, 23-25

7. Test de Mathématiques Ellis-Flemming, 6e année

Résumé des rapports entre les items du test et les objectifs de P1J1, Cycle moyen.

Objectifs	Items
J 1.0	1, 4, 21, 22
J 1.1	5, 10, 12-13, 19, 23
J 1.5	2-3, 17, 20, 24
J 1.6	7
J 1.7	6, 8-9, 11, 14-16, 18, 25

8. C.E.L.T. Test complet d'Anglais seconde langue

On ne trouve pas à ce sujet d'objectifs spécifiques dans P1J1. On a découvert cependant que ce test présente une certaine valeur pour l'estimation du rendement global des élèves francophones en anglais. Le Conseil des Ecoles Séparées d'Ottawa a mis au point ses propres normes locales pour la section du test touchant la compréhension de l'anglais, normes qui correspondent de très près aux deux autres sections sur l'écoute et le vocabulaire.

RESUME ET CONCLUSIONS II

9. a) Mathématiques, Conseil des Ecoles Séparées d'Ottawa, 5e et 6e années, Test no 1

Objectifs	Items
J1.1	5 -6, 10
	15-18, 22,
	25-30
J 1.4	13, 23-24
J 1.5	9, 11-12
J 1.6	1, 7-8
J 1.7	14, 19-21

9. b) Mathématiques, Conseil des Ecoles Séparées d'Ottawa, 5e et 6e années, Test no 2

Objectifs	Items
J 1.6	1-2
J 1.0	3
J 1.3	4-23
J 1.7	24-25

9. c) Mathématiques, Conseil des Ecoles Séparées d'Ottawa, 5e et 6e années, Test no 3

Objectifs	Items
J 1.3	1-16
J 1.7	17-18

9. d) Mathématiques, Conseil des Ecoles Séparées d'Ottawa, 5e et 6e années, Test nº 4

Objectifs	Items
J 3.1	1
J 3.7	2-10
J 1.7	11-12

9. e) Mathématiques, Conseil des Ecoles Séparées d'Ottawa, 5e et 6e années, Test nº 5

Objectifs	Items
J 2.4	1-20

10. Test d'Orthographe, Formules I et II, Conseil des Ecoles Séparées d'Ottawa, 5e et 6e années

Objectifs	Items
J 7.5	1-61
J 7.6	62-75

11. Test de Mathématiques, première année, Québec ministère de l'Education

Objectifs	Items
P 1.0	8
P 1.1	3, 27
P 1.2	1, 6, 9, 11, 16, 20
P 1.3	4, 5, 10, 12-15 25, 28, 30-32
P 1.6	2, 7, 21-26, 29, 33-35

RESUME ET CONCLUSIONS II

12. Test de Mathématiques, 2e année, Québec, ministère de l'Education

Objectifs	Items
P 1.1	5-6, 23, 31
P 1.2	10, 14, 19, 30
P 1.3	1-4, 8, 13, 15, 17
P 1.4	22, 26, 28, 32, 33
P 1.5	29
P 1.6	11-12, 24, 27, 34, 36-40
P 2.2	7, 25
P 3.2	35

13. Test de Mathématiques, 3e année, Québec, ministère de l'Education

Objectifs	Items
P 1.2	7, 35
P 1.3	2, 5-6, 10-12 22-23, 31, 33, 36
P 1.4	9, 17, 20-21
P 1.5	39
P 1.6	1, 13-16, 19, 24 26, 28, 30, 37
P 2.2	3
P 2.3	34, 38
P 3.0	32
P 3.6	18

14. Test de Mathématiques, 4e année, Québec, ministère de l'Education

Objectifs	Items
J 1.1	4-6, 10-11, 14, 16, 20, 23-24, 26-27, 29, 32, 34
J 1.2	1, 3
J 1.3	30-31
J 1.4	18, 39
J 1.6	17
J 1.7	9, 12-13, 15
J 2.1	19, 22, 33, 35-38, 40
J 3.1	28
J 3.8	8, 25

15. Test de Mathématiques, ministère de l'Education, Québec, 5e année

Objectifs	Items
J 1.1	1, 6, 8, 13-15, 17
J 1.2	32, 40
J 1.3	5, 16, 30, 31
J 1.4	36
J 1.5	11, 20, 22, 25
J 1.6	9, 12, 26
J 1.7	4, 18-19, 23-24
J 2.1	29
J 2.2	37-39
J 3.1	27-28
J 3.2	33-35, 10

RESUME ET CONCLUSIONS II

16. Test de Rendement en Mathématiques, 5e année, Commission des Ecoles Catholiques de Montréal

Objectifs	Items
J 1.1	1-2, 11-13, 25, 27, 31
J 1.2	22
J 1.3	26, 37
J 1.4	3-6, 16, 20, 36
J 1.5	7, 14, 19, 38-39
J 1.7	8-11, 18, 23-24
J 2.1	28-30, 32, 40
J 2.2	21, 35, 15, 17, 33-34

17. Test de Français, Québec, ministère de l'Education, 5e année

Objectifs	Items
J 4.1	9-11
J 4.2	5-8, 12-15
J 7.3	33-36
J 7.5	16-23, 37-38
J 7.6	1-4
J 7.7	24-32

18. Test de Français, Québec, ministère de l'Education, 4e année

Objectifs	Items
J 4.2	6-7, 18-22
J 4.8	23-26
J 7.1	27-31, 8-11
J 7.5	32-40
J 7.7	12-17
J 9.5	1-5

19. Test de Français, Québec, ministère de l'Education, 3e année

Objectifs	Items
P 8.3	18-21
P 9.1	6-17, 22-25
P 9.2	26-27
P 9.5	1-5
P 9.6	28-35

20. Test de Français, Québec, ministère de l'Education, 2e année

Objectifs	Section	Items
P 6.4	2	1-4
P 8.3	5	1-5
P 9.1	(3 (4	(1-6 (1-10
P 9.5	1	1-5

RESUME ET CONCLUSIONS II

21. Test de Français, Québec, ministère de l'Education, 1re année

Objectifs	Section	Items
P 6.4	2	1-4
P 7.2	5	1-5
P 8.3	4	1-5
P 9.1	(3 (6 (8	(1-2 (1-5 (1-4
P 9.2	7	1-5
P 9.5	1	1-5

22. Test de Rendement en Français nº 3, Commission des Ecoles Catholiques de Montréal

Objectifs	Items
P 9.1	5-18, 23-27
P 9.2	19-22
P 9.5	1-4
P 9.6	28-35

23. Test de Rendement en Français, nº 4, Commission des Ecoles Catholiques de Montréal

Objectifs	Items
J 4.1	13-16, 21-22
J 4.2	13-16
J 4.8	9-12, 35
J 5.7	30-34
J 7.5	5-8, 23-29
J 7.6	1-4
J 7.7	17-20

24. Lecture silencieuse et épreuve de compréhension, Montréal, Lidec, 4e à 7e année

Objectifs	Items
J 4.4	1-21
J 4.5	1-21
J 5.7	1-21

Conclusion

Lorsqu'on analyse les éléments des tests mentionnés ci-dessus, on est amené à reconnaître qu'ils ne permettent d'évaluer qu'une faible portion des objectifs que se propose PIJI, Les Années de Formation.

Cette analyse indique clairement à quel point les écoles de langue française se trouvent défavorisées dans le domaine de l'évaluation du rendement scolaire.

Bien qu'il soit théoriquement possible d'utiliser un certain nombre des items relevés dans les tests analysés, les conseillers pédagogiques qui nous ont aidés à faire l'analyse nous ont fortement dissuadés de le faire. Ils estimaient qu'il faudrait d'abord se mettre d'accord sur les objectifs essentiels à se fixer dans l'enseignement des disciplines de base puis élaborer des items permettant d'évaluer les réalisations dans ce sens.

On pourrait s'inspirer des tests du Québec par exemple, pour le type d'items à proposer et pour le format général du test.

De quels types de tests les écoles de langue française ont-elles besoin? Tests normatifs ou tests critériés? Ces deux formes ne s'excluent pas, loin de là. En fait, tout système rationnel d'éva-

luation des résultats devrait reposer sur l'utilisation judicieuse de chaque type.

A court terme, nous recommandons que les écoles soient dotées pour commencer de tests normatifs permettant d'évaluer les matières principales au niveau de la 3^{e} et de la 6^{e} année.

A long terme, nous recommandons que soit créée une banque de tests à laquelle administrateurs et enseignants pourraient avoir accès. Ces tests pourraient permettre une évaluation critériée du rendement, qui semble avoir la faveur auprès des enseignants.

On devrait également prévoir à l'intention des enseignants des séances d'étude intensive de toute la question de l'évaluation du rendement scolaire. Ce domaine demeure un peu trop amateur. Des journées de développement professionnel et des ateliers de fins de semaines pourraient être consacrés à mettre le personnel scolaire au courant des principes de base et des hypothèses de travail.